Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8170741
Centre d'intérêt: 05

Veilleux, Alfred.

Lexique commenté sur une sélection de termes-clés en éducation / Alfred Veilleux avec la collab. de Georges Picard. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1977.
105 f. ; 28 cm.

"Présentation thématique gradué [sic], en style descriptif, de 240 termes "stratégiques" en éducation; condensé, sélection et refonte à partir de 20 sources majeures; synthèse, aperçu général sur l'éducation"..

Cote Dewey: 370.3/V427L Cote LC: LB/15

Descripteur(s): *Lexique *Education *Formation professionnelle *Méthode d'enseignement *Moyen d'enseignement *Evaluation

Publié à l'origine au sein d'une série de travaux sur "les problèmes de formation générale et professionnelle dans la continuité jeunes et adultes", ce lexique tente de définir avec clarté les termes-clés utilisés non seulement dans l'univers de la formation professionnelle mais aussi dans le contexte général de l'éducation qui l'englobe.

Une vingtaine de lexiques spécialisés ont servi de sources pour la définition des 240 termes répertoriés. Ces derniers sont présentés dans un ordre thématique et gradué qui comprend trois sections: 1. Le contexte général de l'éducation, 2. Les modalités d'organisation et d'implantation en éducation, 3. Le contexte de la formation professionnelle. Les principaux thèmes abordés sont: la formation générale et professionnelle, la programmation, l'évaluation, les formes de reconnaissance, les moyens et les méthodes d'enseignement, les organismes, les institutions, enfin l'organisation.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170741

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

lexique commenté sur une sélection de termes-clés en éducation

PRESENTATION THEMATIQUE GRADUE, EN STYLE DESCRIPTIF, DE 240 TERMES "STRATEGIQUES" EN EDUCATION

CONDENSE, SELECTION ET REFONTE A PARTIR DE 20 SOURCES MAJEURES.

SYNTHESE, APERCU GENERAL SUR L'EDUCATION .

Alfred Veilleux

avec la collaboration de Georges Picard

juillet 1977

PRESENTATION

EXPLICATIONS SUR LE CONTEXTE INITIAL DE CE TRAVAIL, SUR SON ORIENTATION, SES OBJECTIFS, SES SOURCES.

1.	CONTEXTE INITIAL:	*Le document initial constituait le cahier no. 6 d'une série de travaux entrepris avec la CECM sur les problèmes de formation générale et professionnelle dans la continuité "jeunes et adultes".*
2.	INTENTION:	*Dégager les "dénominateurs communs" à travers divers contextes (jeunes, adultes, systèmes publics ou privés, écoles de pensée); Etablir certains commentaires par rapport aux réalisations actuelles.*
3.	SOURCES:	*1 200 fiches ou coupures - 20 lexiques spécialisés.*
4.	MODE D'AGENCEMENT:	*Thématique, gradué, programmé de façon à constituer un "traité de l'éducation".*
5.	PRINCIPAUX THEMES:	*Education - Formation générale - Formation professionnelle - Programmation - Evaluation - Formes de reconnaissance - Méthodes d'apprentissage - Média d'apprentissage - Organismes - Institutions - Organisation - Observations critiques -*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE LA PLANIFICATION

6.	REDACTION:	Par Alfred Veilleux en collaboration avec Georges Picard (CECM), et grâce aux auteurs des lexiques utilisées.
7.	SOUHAITS:	Que nos honorables collègues en tirent profit, qu'ils nous suggèrent des améliorations aux plans de la qualité et de la quantité.
8.	DEFI AUX LECTEURS:	Sélectionner 30 termes et proposer votre définition usuelle ... puis comparer.

SOMMAIRE

LEXIQUE COMMENTE SUR UNE SELECTION DE TERMES CLES UTILISES EN EDUCATION p. 1

A. *INTRODUCTION* p. 2

B. *OBJECTIFS ET SOURCES* p. 4

C. *REPARTITION THEMATIQUE DES TERMES* p. 8

1. *Table générale de classification* p. 8

2. *Explications détaillées des termes* p. 16

1ère section: le contexte général de l'éducation p. 16

2ème section: les modalités d'organisation et d'implantation en éducation p. 36

3ème section: le contexte de la formation professionnelle p. 67

D. *COMMENTAIRES, OBSERVATIONS, CRITIQUES, SUGGESTIONS* p. 94

LEXIQUE COMMENTÉ SUR UNE SÉLECTION DE TERMES CLÉS UTILISÉS EN ÉDUCATION

A- INTRODUCTION

Est-il nécessaire, dans une étude sur la formation professionnelle, de consacrer un document spécial à la définition des termes? N'était-il pas préférable de s'en tenir à une vingtaine de termes clés se rapportant exclusivement à la formation professionnelle?

Autant de questions qui ne peuvent manquer de se poser à la vue de ce document volumineux qui rappelle à nouveau le contexte de la formation académique, des media d'apprentissage, des techniques de programmation et d'évaluation. On pourra s'étonner également devant l'apparition d'éléments qui ne sont pas implantés présentement au Québec.

La formation professionnelle ne fait pas exception au problème vital qui se pose dans l'ensemble de nos systèmes d'éducation: le langage de communication. La plupart des sciences ne se sont construites et ne continuent à progresser que sur la base d'un langage rigoureux, précis, universellement adopté et utilisé, connu et présupposé de tous les spécialistes concernés.

En éducation, le langage semble précis quand il s'agit de normes administratives alors que toutes les justifications pédagogiques qui supportent ces structures semblent suspendues dans de mystérieux halos d'imprécisions.

Pourtant, dans le domaine des termes, tout se tient: un terme dépend d'une série d'autres termes et il ne sera précis, fonctionnel et approprié, que dans la mesure où l'ensemble terminologique auquel il se rattache possède également ces qualités.

Faute de rencontrer ces exigences, il est inévitable qu'une innovation qui possède une valeur réelle (quoique relative ou partielle) devienne fréquemment une sorte de pôle magique qui cristallise tous les espoirs et tous les efforts... pour un certain temps... car l'expérience pratique ne tarde jamais à démontrer qu'aucune partie ne peut assumer les fonctions d'un ensemble plus vaste.

De toute évidence, l'absence de rigueur du vocabulaire utilisé par les nombreux comités, groupes de travail ou associations de personnes qui oeuvrent en pédagogie est la cause première des difficultés (voire des impossibilités) de communication.

Voilà pourquoi nous avons cru bon de regrouper des sources de références très différentes, hautement spécialisées dans leur secteur respectif mais qui se trouvent rarement reliées dans un contexte global d'éducation.

Les termes sont classifiés selon leur enchaînement logique et on retrouvera, en fin d'étude, quelques observations par rapport à la pratique courante de l'éducation générale et professionnelle.

B- OBJECTIFS ET SOURCES

1. Objectifs

Nous tenterons de définir avec clarté non seulement les termes clés utilisés dans l'univers de la formation professionnelle, mais aussi dans le contexte général de l'éducation qui englobe la formation professionnelle.

Chaque fois que la chose s'avérera possible, nous donnerons la teinte québécoise d'un terme sans toutefois éliminer les significations plus universelles. Nous définirons d'abord, bien sûr, les principaux termes utilisés dans la présente étude, les principaux termes et concepts utilisés présentement au Québec, mais nous déborderons parfois ce contexte précis pour exposer d'autres possibilités exploitées ailleurs et qui pourraient s'avérer avantageuses.

2. Sources

La plupart des termes définis dans ce lexique ne correspondent pas nécessairement à des citations textuelles tirées des documents de références. Dans le cas où il a été utile de reproduire intégralement des définitions existantes, le sigle (code) de la source est clairement indiqué.

La majorité des termes se trouvent donc:

a) soit traduits et adaptés à partir de documents reconnus;

b) soit largement ou légèrement inspirés de ces sources.

Nous référons alors à cette source par un chiffre. Voici les principales sources, leurs sigles alphabétiques et l'indice numérique de référence que nous leur appliquons.

SOURCES DES DEFINITIONS DE TERMES UTILISES	SIGLE ALPHABETIQUE	INDICE NUMERIQUE
The design of Education Cyril O. Houde University of Chicago Ed. Jossey Bass Inc. Publishers San Francisco, 1972	DOE	1
Dictionnaire de la langue pédagogique Paul Foulquié Presses Universitaires de France	DLP	2
Projet de régime de formation des adultes Direction générale de l'éducation permanente Gouvernement du Québec, 1972	PRFA	3
A taxonomy of communication media Rudy Bretz Rand Corporation Educational technology Publications New Jersey, 1971	TCM	4
Definitions of terms in vocational technical and pratical arts education prepared by the committee On publication, Ed. American Vocational Association, Inc. 1510 H Street N.N. Washington D.C. 20005	AVS	5
Vocabulaire de l'éducation au Québec Publication officielle du Ministère de l'Education Service de l'information	VEQ	6
L'école milieu de vie Publication officielle du Ministère de l'Education du Québec - DIGEES Edition préliminaire, 1971	EMV	7

	SIGLE ALPHABETIQUE	INDICE NUMERIQUE
Réglement no 7 Publication officielle du Ministère de l'Education du Québec Direction générale de l'élémentaire et du secondaire, 1972	RE-7	8
L'évaluation en éducation des adultes Direction générale de l'Education permanente Ministère de l'Education du Québec	EEA	9
Groupe éducation et travail Ministère du Travail et de l'Education Gouvernement du Québec	GET	10
Cahiers annuaires de l'enseignement collégial Direction générale de l'enseignement collégial Ministère de l'Education du Québec, 1972	EC	11
Programme d'études des écoles secondaires, cahier no 5, (techniques: introduction, idées directrices, matières industrielles) Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire Ministère de l'Education du Québec	TEC	12
Centre international d'information et de recherches sur la formation professionnelle (CIRF) L'organisation internationale du travail et le conseil de l'Europe, Genève Publications périodiques sériées et cumulées	CIRF	13

	SIGLE ALPHABETIQUE	INDICE NUMERIQUE
Handbook of curriculum design for individualized instruction S.J. Drumheller Education Technology Publications Englewood Cliffs New Jersey, 1971	HED	14
Projet multi-media de formation pour le développement des ressources humaines du Québec Rapport au Ministre de l'Education Tome 1 Gouvernement du Québec, juillet 1970	MM	15
Opération Départ (Montréal) Direction générale de l'Education permanente Rapport final et documents d'études annexes Ministère de l'Education, 1971	DEP	16
Education: media, techniques, systèmes qui survivront Veilleux et Lefebvre En parution chez Mame - Tours	MTS	17
Terminologie d'administration scolaire L'Association Canadienne d'Education C.E.A. Research Division Albert Saint-Jean, 1959	TAS	18

C- REPARTITION THEMATIQUE DES TERMES

1. TABLE GENERALE DE CLASSIFICATION

1re section: le contexte général de l'éducation

2e section: les modalités d'organisation et d'implantation en éducation

3e section: le contexte de la formation professionnelle

1.0 CONTEXTE GENERAL DE L'EDUCATION

1.1	Termes génériques - nuances et différences	
1.1.1	Education	1
1.1.2	Formation	2
1.1.3	Enseignement	3
1.1.4	Instruction	4
1.1.5	Apprentissage	5
1.2	Divisions majeures de l'éducation (quant à l'objet)	
1.2.1	Formation générale et formation professionnelle	6
1.2.2	Formation générale	7
1.2.3	Formation ou éducation professionnelle	8
1.2.4	Formation technique	9
1.2.5	Formation à la technologie	10
1.3	Situations et domaines de l'éducation (quant au sujet)	
1.3.1	Situations en éducation	
1.3.1.1	Situation	11
1.3.1.2	Situation individuelle	12
1.3.1.3	Situation de groupe	13
1.3.1.4	Situation d'institution	14
1.3.1.5	Situation de masse	15
1.3.2	Domaines de l'éducation (quant au sujet)	
1.3.2.1	Domaines	16
1.3.2.2	Domaine affectif	17
1.3.2.3	Domaine cognitif	18
1.3.2.4	Domaine psycho-moteur	19

1.3.2.5	Différence entre domaines au sens subjectif et domaines au sens de matières ou de disciplines	20
1.3.3	Précisions sur certains termes clés relatifs aux domaines de l'éducation et qui ont une importance pratique particulière	21
1.3.3.1	Enumération des termes clés Nuances dans les domaines cognitifs et psycho-moteurs	
1.3.3.2	Contenu	22
1.3.3.3	Théorie et pratique	23
1.3.3.4	Connaissance	24
1.3.3.5	Information	25
1.3.3.6	Message	26
1.3.3.7	Représentation	27
1.3.3.8	Création	28
1.3.3.9	Créativité	29
1.3.3.10	Domaine psycho-moteur (rappel)	30
1.3.3.11	Motricité	31
1.3.3.12	Psycho-motricité	32
1.3.3.13	Psycho-sensori-motricité	33
1.3.3.14	Verbo-moteur (apprentissage)	34
1.3.3.15	Grapho-moteur (apprentissage)	35
	Note sur les apprentissages verbo-moteur et grapho-moteur	36
1.3.3.16	Audio-visuel	37
1.3.3.17	Habiletés	38
1.3.3.18	Capacité	39
1.3.3.19	Aptitude	40
1.3.3.20	Nuances entre certains termes du domaine affectif - Domaine affectif (rappel)	41
1.3.3.21	Besoin	42
1.3.3.22	Aspiration	43
1.3.3.23	Motif	44
1.3.3.24	Intérêt	45
1.4	Agents, ressources, media... dans l'acte éducatif	46
1.4.1	Acte éducatif	
1.4.2	Ressource	47
1.4.3	Medium, media	48
1.4.4	Media d'information	49
1.4.5.1	Media de communication	50
1.4.5.2	Media de télé-communication	51
1.4.6	Praxi-media	52
1.4.7	Technologie de l'enseignement	53
1.4.8	Moyens techniques d'enseignement	54
1.4.9	Matériel didactique	55
1.4.10	Système d'auto-enseignement	56
1.4.11	Etude personnel	57
1.4.12	Formes d'avenir des media éducatifs	58

2.0 LES MODALITES D'ORGANISATION ET D'IMPLANTATION EN EDUCATION

2.1	Généralités au niveau des structures et des systèmes	59
2.1.1	Rappel des notions préliminaires	60
2.1.1.1	Structure	61
2.1.1.2	Système	62
2.1.1.3	Plan	63
2.1.1.4	Organisation	64
2.1.1.5	Organisation scientifique du travail	65
2.1.2	Encadrement global des systèmes d'éducation	66
2.1.3	Qualités d'un système d'éducation	67
2.1.3.1	Empathie	68
2.1.3.2	Educativité	69
2.1.3.3	Accessibilité	70
2.1.3.4	Conductivité	71
2.1.4	Sortes de cheminements ou de démarches	72
2.1.4.1	Cheminement libre	73
2.1.4.2	Cheminement orienté	74
2.1.4.3	Cheminement programmé	75
2.1.5	Education "mosaïque" et éducation structurée	76
2.2	Au niveau de la programmation	
2.2.1	Contexte général de la programmation (distinctions)	77
2.2.1.1	Programme (sens habituel)	78
2.2.2	Programme d'études (pour une personne donnée)	79
2.2.3	Programme (sens dans les media)	80
2.2.4	Profil (d'études)	81
2.2.5	Plan de formation professionnelle	82
2.2.6	Cours	83
2.2.6.1	Cours complémentaires	84
2.2.6.2	Branches-outils	85
2.2.6.3	Champ de concentration	86
2.2.6.4	Discipline	87
2.2.6.5	Matière	88
2.2.7	Liaison entre les unités (cours) organisées	
2.2.7.1	Cours corequis	89
2.2.7.2	Cours préalable absolu	90
2.2.7.3	Cours préalable conseillé	91
2.2.7.4	Cours obligatoire	92
2.2.7.5	Cours optionnel	93
2.2.7.6	Options graduées	94

2.3	Au niveau des modes d'évaluation et de reconnaissance	
2.3.1.1	Reconnaissance	95
2.3.1.2	Crédit, unité	96
2.3.1.3	Unité capitalisable	97
2.3.1.4	Cours désignés	98
2.3.1.5	Formes de reconnaissance officielle	99
2.3.1.5.1	Le bulletin	100
2.3.1.5.2	Le certificat	101
2.3.1.5.3	Le diplôme	102
2.3.1.5.4	Le relevé de notes	103
2.3.1.5.5	Le dossier cumulatif	104
2.3.1.5.6	La simple attestation	105
2.3.1.5.7	Les normes de certification	106
2.3.1.5.8	Les mentions du certificat ou du diplôme	107
2.3.2	Evaluation et diagnostic	108
2.3.2.1	Examen (modèle classique)	109
2.3.2.2	Examen (nouveau modèle)	110
2.3.2.3	Test d'auto-évaluation	111
2.3.2.4	Test d'équivalence	112
2.3.2.5	Test de classement	113
2.3.2.6	Test de scolaptitude	114
2.3.2.7	Test d'aptitudes et d'intérêts	115
2.3.2.8	Test d'aptitudes spécifiques	116
2.3.2.9	Test de carences spécifiques	117
2.3.2.10	Test sensori-moteur	118
2.3.2.11	Banques d'objectifs et d'items (évaluation)	119
2.3.2.12	Dossier cumulatif (du point de vue de l'évaluation)	120
2.3.2.13	Sociogramme	121
2.4	Au niveau des méthodes de dispensation et d'implantation (approches pédagogiques, méthodologies)	
2.4.1	Généralités sur les méthodes	122
2.4.1.1	Méthode des projets (sens conventionnel)	123
	Méthode des contrats	124
2.4.1.2	Projets (sens large)	125
2.4.1.3	Méthode des projets fonctionnels	126
2.4.1.4	Education fonctionnelle	127
2.4.1.5	Education fonctionnelle ou attrayante	128
2.4.1.6	Défi fonctionnel	129
2.4.1.7	Simulation de situations, de cas (défi par...)	130
2.4.2	Méthodes exploitant des taxonomies d'objectifs éducatifs	131

2.4.3	Pédagogie cybernétique	132
	Pédagogie cybernétique, enseignement automatisé, enseignement assisté par ordinateur, enseignement programmé	133
2.4.3.1	Enseignement programmé, automatisé	134
2.4.3.2	Enseignement programmé (au sens traditionnel)	135
2.4.3.2.1	Programmation linéaire et programmation à embranchements multiples	136
2.4.3.2.2	Machine à enseigner (souvent appelé "auto-tutor" ou "auto-instructeur")	137
2.4.3.3	Enseignement programmé (dispensé par le maître)	138
2.4.3.4	Enseignement assisté par ordinateur	139
2.4.3.5	Concepts reliés à la pédagogie cybernétique	
2.4.3.5.1	Réponse sélectionnée ou préconstruite	140
2.4.3.5.2	Réponse construite	141
2.4.3.5.3	Mode individuel	142
2.4.3.5.4	Mode collectif (petit groupe, classe)	143
2.4.3.5.5	Mode de masse	144
2.4.3.5.6	Accès indépendant	145
2.4.3.5.7	Accès direct, à volonté	146
2.4.3.5.8	Accès séquentiel	147
2.4.3.6	Pédagogie de l'objet technique	148
2.4.3.7	Programmé d'objets scientifiques et techniques	149
2.5	Notes supplémentaires	
2.5.1	Observations globales sur les problèmes de programmation	150
2.5.2	Formulation des objectifs d'enseignement - vs - méthode traditionnelle de présentation des programmes	151
2.5.3	Programmation à partir des rôles	152

3.0 LE CONTEXTE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

3.1	Analyse et répartition des occupations	
3.1.1	Métier ou profession	153
3.1.2	Profession	154
3.1.3	Métier	155
3.1.4	Activités professionnelles (tâches)	156
3.1.5	Emploi	157
3.1.6	Ouvrier	158
3.1.7	Travailleur	159
3.1.8	Travailleur non qualifié	160
3.1.9	Travailleur qualifié	161
3.1.10	Travailleur semi-qualifié	162
3.1.11	Métier qualifié, travail qualifié	163
3.1.12	Apprentissage (en milieu de travail)	164
3.1.13	Examen, test, (de reconnaissance professionnelle)	165
3.1.14	Analyse d'un métier ou d'une profession (pour fins de formation)	166
3.1.15	Analyse de tâches	167
	Monographie professionnelle	168
3.1.16	Profil de métier ou de profession	169
3.1.17	Etude du contexte socio-économique	170
3.1.17.1	Analyse communautaire	171
3.1.17.2	Analyse des occupations	172
3.1.17.3	Analyse de l'enseignement professionnel	173
3.1.18	Secteurs professionnels (ou branches)	174
3.1.19	Enumération de secteurs (ou branches) professionnels	175
3.1.20	Champ professionnel	176
3.1.21	Famille de spécialités	177
3.1.22	Tronc commun	178
3.1.23	Tronc commun naturel	179
3.1.24	Tronc commun artificiel	180
3.2	Répartition des genres de formation technique et/ou professionnelle	
3.2.1.1	Préliminaires	
3.2.1.2	Variété d'appellation	181
3.2.1.3	Critères de regroupement des termes	182
3.2.2	Formation (éducation) professionnelle et technique	183
3.2.3	Formation professionnelle	184
3.2.4	Programme de formation professionnelle	185
3.2.5	Education ou formation technique	186
3.2.6	Technologie	187
3.2.7	Cours d'exploration technique et professionnelle	188
	Exploration technique (contexte scolaire québécois)	189
3.2.8	Exploration technique (contenu du programme)	190

3.2.9	Options "techniques libres"	191
3.2.10	Programmes de formation professionnelle à temps partiel	192
3.2.11	Initiation au travail	193
3.2.12	Enseignement professionnel court et long	194
3.2.12.1	Le professionnel court	195
3.2.12.2	Le professionnel long	196
3.2.13	Cours professionnel intensif	197
3.2.14	Cours terminal	198
3.2.15.1	Education coopérative	199
3.2.15.2	Cours alternés	200
3.2.15.3	Apprentissage professionnel	201
3.2.15.4	Apprentissage au travail	202
3.2.15.5	Période probatoire	203
3.2.15.6	Période de stage (ou travail) pratique	204
3.2.15.7	Intégration systématique au monde du travail	205
3.2.16	Enseignement complémentaire (du point de vue de la formation professionnelle)	206
3.2.17	Education aux arts industriels	207
3.2.18	Art industriel (autre signification)	208
3.2.19	Education aux arts pratiques	209
3.2.20	Formation générale aux techniques administratives	210
3.2.21	Formation spécifique aux techniques administratives	211
3.3	Lieux et milieux de la formation technique et/ou professionnelle	
3.3.1	Institut technique	212
3.3.2	Ecole professionnelle	213
3.3.3	Ecole technique (de niveau secondaire)	214
3.3.4	Ecole de métiers	215
3.3.5	Ecole professionnelle publique	216
3.3.6	Ecole professionnelle privée	217
3.3.7	Entreprise de rattachement	218
3.3.8	Atelier de formation (dans l'industrie)	219
3.3.9	Atelier général pour activités multiples	220
3.3.10	Unité d'atelier général	221
3.3.11	Atelier unifonctionnel	222
3.3.12	Aire de base	223
3.3.13	Aire de concentration et de spécialisation	224
3.4	Ressources humaines de la formation technique et/ou professionnelle	
3.4.1	Orientation professionnelle générale	225
3.4.2	"Guidance" (orientation professionnelle individualisée)	226
3.4.3	Orientation professionnelle pratique	227
3.4.4	Conseiller d'orientation	228
3.4.5	Information professionnelle	229
3.4.6	Professeur d'enseignement technique	230

3.4.7	Instructeur	231
3.4.8	Moniteur	232
3.4.9	Technicien	233
3.5	Divers	
3.5.1	Polyvalence, polyvalente	234
3.5.2	Contingentement, sélection, élimination	235
3.5.3	Durées des diverses formations professionnelles	
3.5.3.1	Durées uniformes - vs - durées distinctes	236
3.5.3.2	Durée totale de l'apprentissage	237
3.5.3.3	Développement en formation générale (GED)	238
3.5.3.4	Préparation professionnelle spécifique ("SVP")	239
3.5.4	Injection d'éléments généraux professionnels ou pratiques (éléments "GP") en formation générale	240

2. Explications détaillées des termes

(1re section)

LE CONTEXTE GENERAL DE L'EDUCATION

1.0 CONTEXTE GENERAL DE L'EDUCATION

1.1 TERMES GENERIQUES - NUANCES ET DIFFERENCES

1.1.1 EDUCATION: processus par lequel les êtres humains: a) seul; b) en groupe; c) en masse; d) ou dans des ensembles institutionnalisés, cherchent à s'améliorer, eux-mêmes ou leur société - en accroissant: 1

a) leurs connaissances;

b) leurs habilités psycho-motrices;

c) leurs dimensions affectives et ce, par rapport à tous les univers ou à tous les champs d'objets d'apprentissage (arts, culture, occupations, professions, sports, disciplines, sciences, etc.).

Notes:

a) Ainsi décrite, l'éducation est très globale, aussi englobante que la vie, le temps, l'espace, le monde, les forces conscientes et inconscientes, les possibilités d'évolution de l'humanité, etc.

b) Toutefois, dans un sens plus restrictif (tel que: ministère de l'Education, maison d'Education, etc.) éducation signifie les activités plus explicites, plus organisées par la société ou par des individus.

c) On emploie intentionnellement le terme éducation par opposition aux termes "enseignement, instruction, apprentissage" pour insister sur l'intention de déborder la transmission de connaissances ou d'habiletés motrices pour rejoindre les facteurs plus spécifiquement humains.

1.1.2 FORMATION 2

Terme qui pourrait être un synonyme du précédent. On l'accole davantage, en pratique, à des objectifs plus fonctionnels, à des efforts plus systématisés (exemple: formation générale, formation professionnelle).

1.1.3 ENSEIGNEMENT 3

Processus plus explicite par lequel certaines ressources (personnes, media) aident, assistent ou incitent d'autres personnes à apprendre; implique une organisation formelle des situations, directions, orientations, activités appropriées pour faciliter l'apprentissage, notamment la présentation organisée de l'information et des activités expérimentales.

- Ce terme met davantage l'accent sur le rôle prédominant des "enseignants" ou spécialistes de l'enseignement.

- Ce terme, par opposition à éducation, met davantage l'insistance sur l'acquisition des connaissances et des activités psycho-motrices; implique moins les plans affectifs et la formation de la personnalité.

- Ce terme implique davantage les concepts et les techniques de structuration. (voir article 2.1)

1.1.4 INSTRUCTION 4

En français, ce terme semble encore plus restrictif que le terme enseignement; connotation plus accentuée de l'approche magistrale; rôle actif du professeur, rôle plutôt passif de l'élève; connotation plus accentuée des activités cognitives, de la mémorisation.

1.1.5 APPRENTISSAGE 5

a) Terme très vaste, très générique, ayant presqu'autant d'extension que les termes "éducation et formation"; connote davantage les domaines cognitif et psycho-moteur que le domaine affectif: ce terme n'implique pas nécessairement l'approche magistral et est donc utilisé dans les contextes ou des agents autres que les maîtres (media, équipements, environnements) entrent en jeu de façon prépondérante. (Voir articles 3.1.12 et 3.2.15).

b) "Apprentissage" dans le monde du travail, correspond à la phase de débutant dans une spécialité; initiation, première phase d'acquisition d'expériences spécifiques.

1.2 DIVISIONS MAJEURES DE L'EDUCATION (quant à l'objet)

1.2.1 FORMATION GENERALE ET FORMATION PROFESSIONNELLE 6

Répartition de deux vastes ensembles concernant les activités de l'éducation à partir des objets externes au sujet (objets d'apprentissage) plutôt que les domaines d'activités internes au sujet.

1.2.2 FORMATION GENERALE 7

Correspond aux différents apprentissages, qui, étant donné les matières sur lesquelles ils portent, ne prévoient aucune spécialisation qui préparerait les sujets à exercer une activité spécifique dans un secteur particulier de l'économie. Elle comprend les objectifs suivants:

a) Maîtrise des codes fondamentaux de communication: parler, lire, écrire; assimilation pratique du langage courant de la civilisation contemporaine (sans oublier que cette civilisation est fortement technologique).

b) Maîtrise des langues de communication: langues maternelles, langues secondes, autres langues vivantes. Maîtrise du vocabulaire de communication ainsi impliqué.

c) Maîtrise de plusieurs disciplines considérées comme génériques par rapport à d'autres: mathématiques, sciences, biologie, physique, chimie.

d) Maîtrise de disciplines permettant aux sujets de se situer dans le temps (histoire), dans l'espace (géographie), dans l'ambiance socio-culturelle (réalités psychologiques, sociales, culturelles), dans le monde des valeurs (morale, religion, philosophie) et en rapport aux impératifs fonctionnels, quotidiens de la vie courante (réalités socio-économiques).

e) Maîtrise des techniques ou formes d'expression et de communication.

Notes:

a) Ces champs supposent idéalement que l'activité éducative se déroulera de façon cognitive, motrice et affective, en symbiose. Le domaine affectif implique qu'il y a correspondance entre les aspirations, les besoins, intérêts spontanés du sujet, ce que nos systèmes ont coutume de disséquer et de dissocier.

b) Dans nos systèmes actuels, maîtres et élèves sont peu conscients du lien organique entre les matières ou les disciplines qui n'apparaissent pas comme un tout organique. Les matières (comme les trois domaines d'activités éducationnelles internes au sujet), souffrent ainsi de dissociation fonctionnelle et "l'affect" spontané se trouve à peu près impossible.

c) L'initiation à la civilisation économique et technologique ambiante devrait nécessairement impliquer:

- l'éducation générale aux activités économiques (affaires, économie);
- l'éducation générale aux réalités technologiques (i.e. technologies fondamentales et universelles).

Comme initiation à la civilisation, elle devrait également impliquer une éducation:

- aux réalités psychologiques et sociales;
- aux réalités politiques et juridiques en plus des ordres de réalités énumérés ci-dessus, à savoir: les réalités économiques, les réalités technologiques.

d) La formation dite préprofessionnelle; la formation dite "polytechnique" ou formation technique générale sont ordinairement décrites dans nos sources de références comme devant faire partie intégrante d'une formation générale. Il en va de même pour les programmes d'exploration technique et d'initiation à la technologie.

1.2.3 FORMATION OU EDUCATION PROFESSIONNELLE 8

Formation qui a pour but de permettre à l'étudiant d'acquérir ou d'augmenter la compétence requise pour l'exercice d'une spécialité, d'une fonction de travail ou d'une profession.

a) Au sens général: cette définition convient à tous les niveaux: élémentaire, secondaire, collégial, universitaire, postuniversitaire.

b) Dans un sens plus restreint, on l'appliquait (et on l'applique encore) aux professions de niveau universitaire: un agronome, un économiste, un ingénieur...

c) Dans un autre sens restreint et, en contraste avec le précédent, on l'applique aux apprentissages de métiers et de techniques dispensés aux niveaux secondaire et postsecondaire. L'appellation tend à se substituer à celle de "cours de métiers" ou de techniques.

1.2.4 FORMATION TECHNIQUE 9

Formation qui prépare à gagner sa vie dans une occupation où le succès dépend largement de l'information technique, de la compréhension des lois scientifiques et des principes de technologie en tant qu'appliqués aux conceptions modernes, ainsi qu'aux concepts, plans, normes pratiques de production, de distribution et de service (planification, conception, production, distribution, service).

Dans la présente étude, l'expression formation professionnelle est utilisée chaque fois que des fonctions de travail spécifiques sont visées. Par ailleurs, l'expression formation technique est utilisée, chaque fois que les dimensions de technologie ou de polyvalence sont impliquées.

Ainsi comprise, la formation technique donne une large part à la technologie.

(5)

1.2.5 TECHNOLOGIE (formation à la...) 10

a) Application des principes scientifiques (observations, mesures, lois, théories, etc.) dans: 1. la recherche; 2. la conception; 3. la représentation (dessins, plans, graphes); 4. le développement; 5. la production; 6. la distribution; 7. le service.

b) Un segment des sciences en tant qu'appliquées (exemples: la technologie mécanique, la technologie électrique, la technologie électronique, la technologie des ordinateurs, la technologie des instruments de mesure et de contrôle).

c) Les matières fondamentales de la technologie forment une séquence logique, une approche systématique de toute production caractéristique de l'ère industrielle.

Voici les principaux thèmes de cette séquence:

1) principaux instruments de mesure, d'observation, de contrôle;

2) symboles et représentations graphiques (plans, croquis, lecture de plans, symboles conventionnels);

3) principaux instruments de transformation de la matière: machines, machines-outils, procédés de base;

4) énergie, motorisation - sources et systèmes d'énergie; principaux systèmes de génération d'énergie;

5) principaux systèmes de transmission et de conversion de l'énergie: mécanique, électrique, électronique;

6) initiation systématique à la transformation de la matière elle-même:

   - principaux matériaux (caractéristiques, propriétés, composantes);
   - principaux procédés de transformation de la matière à partir de ses états les plus primitifs jusqu'à ses états les plus raffinés.

Notes:

a) La définition de la formation technique est fortement tributaire du concept d'initiation générale à la technologie.

b) Une définition de la technologie implique la plupart des éléments décrits dans le programme actuel d'exploration technique exposé dans les cahiers de l'enseignement secondaire; il faudrait parler "d'exploration générale des techniques";

c) cette définition constitue une sorte d'initiation polytechnique;

d) dans la mesure où les programmes de sciences comporteraient une orientation ou une préoccupation plus pratique, plus appliquée, ils couvriraient presque toutes les dimensions de cette initiation générale à la technique, ils recouvriraient cette exploration générale des techniques, cette initiation polytechnique...;

e) dans l'état actuel de la programmation, les sciences apparaissent trop pures, inappliquées, inapplicables;

- l'exploration générale des techniques (ou: initiation générale à la technologie) prend trop peu d'importance;
- la programmation professionnelle (chez les jeunes) tend trop vite à se spécialiser en secteurs professionnels sinon en spécialités professionnelles proprement dites.

1.3 SITUATIONS ET DOMAINES DE L'EDUCATION (quant au sujet)

1.3.1 SITUATIONS EN EDUCATION

1.3.1.1 SITUATION 11

Combinaison spécifique et unique de circonstances dans laquelle une activité éducative survient, se déroule.

(1)

1.3.1.2 SITUATION INDIVIDUELLE 12

Situation dans laquelle une activité éducative est conçue pour une personne, soit par elle-même, par un groupe ou par une institution.

(1)

1.3.1.3 SITUATION DE GROUPE 13

Situation dans laquelle un ensemble de personnes ont un but commun et entre lesquelles se déroulent des interactions. L'activité peut-être menée pour un groupe plus vaste (comité) ou en combinaison d'action avec d'autres groupes.

(1)

1.3.1.4 SITUATION D'INSTITUTION 14

Situation dans laquelle un ensemble de personnes sont constituées en un corps structuré de façon stable, formelle, souvent complexe voire compliquée. Ce corps prend en charge des objectifs ou finalités communes, met de l'avant des causes communes. Les membres partagent un système complexe et standardisé de contenus, d'attitudes, de facilités matérielles. Ces institutions tendent à être soit des associations ou des organisations. L'organisation se caractériserait par un flux hiérarchique et pyramidal d'autorités et de responsabilités, désignation et délégation de pouvoir, de mandats, de responsabilités venant de haut en bas plutôt que le cheminement inverse qu'on retrouverait dans l'association. Toutefois, les institutions contemporaines incorporent des éléments relavant de ces deux modèles extrêmes.

(1)

1.3.1.5 SITUATION DE MASSE 15

Situation dans laquelle un grand nombre de personnes participent à une expérience éducative mais sont tellement nombreuses ou dispersées que les groupes ou les individus inclus n'y sont traités que de façon générale et non spécifique.

(1)

1.3.2 DOMAINES DE L'EDUCATION (quant au sujet)

1.3.2.1 DOMAINES 16

Sphères d'activités nettement circonscrites dans les études sur les objectifs d'éducation, objectifs qui sont ordinairement regroupés en trois (3) catégories: le domaine affectif, le domaine cognitif, le domaine psycho-moteur.

(13,1)

1.3.2.2 DOMAINE AFFECTIF

Correspond à une classification d'objectifs d'éducation qui seraient caractérisés par leur concentration (focus) sur le développement des attitudes, des croyances, des valeurs, des désirs, des satisfactions.
(voir articles 1.3.3.16 à 1.3.3.20 incl.)

(13,1)

1.3.2.3 DOMAINE COGNITIF 18

Correspond à une classification des objectifs d'éducation caractérisés par leur dépendance sur l'utilisation des symboles de langage (la pensée).
(voir articles 1.3.3.2 à 1.3.3.7 incl.)

(13,1)

1.3.2.4 DOMAINE PSYCHO-MOTEUR 19

Correspond à la classification des objectifs d'éducation caractérisés par leur concentration sur le développement des comportements moteurs.
(voir articles 1.3.3.8 à 1.3.3.15 incl.)

(13,1)

1.3.2.5 DIFFERENCE ENTRE DOMAINES AU SENS SUBJECTIF ET DOMAINES AU SENS DE MATIERES OU DE DISCIPLINES 20

Selon les catégories établies ci-dessus, le terme "domaine" correspond à une répartition des activités éducatives à partir de l'intérieur du sujet.

Mais, le terme "domaine" est fréquemment employé dans un autre sens, car les apprentissages se divisent aussi selon les objets, les disciplines, les matières ou les champs d'activité.

On peut toujours retrouver tous les domaines du sujet dans n'importe quel domaine d'objets.

1.3.3 PRECISIONS SUR CERTAINS TERMES CLES RELATIFS AUX DOMAINES DE L'EDUCATION ET QUI ONT UNE IMPORTANCE PRATIQUE PARTICULIERE 21

1.3.3.1 ENUMERATION DES TERMES CLES
NUANCES DANS LES DOMAINES COGNITIFS ET PSYCHO-MOTEURS

Voici les expressions qui portent le plus souvent à confusion: contenu, théorie et pratique, connaissance, information, message, représentation, psycho-motricité, habileté, aptitude, capacité, intérêt, aspiration, motif, besoin.

1.3.3.2 CONTENU (au sens très générique) 22

Tout ce qui est appris ou enseigné dans une activité éducative comprenant la psycho-motricité, l'affectivité, la connaissance; on restreint souvent le terme contenu au domaine cognitif et même aux seuls éléments notionnels; il faudrait parler explicitement de contenus notionnels dans ces circonstances.

1.3.3.3 THÉORIE ET PRATIQUE 23

Par théorie, on entend la généralisation d'expériences ou l'établissement et l'étude de règles abstraites (sciences, grammaire, etc.). La pratique est l'application de ces règles à la solution de problèmes réels dans des cas bien déterminés. Les éducateurs savent que lorsqu'on essaie de tirer des conclusions pratiques de cette distinction, on aboutit rapidement à des non sens. Ils se méfient particulièrement de la tendance à identifier théorie et enseignement, d'une part, pratique et formation, d'autre part, ou à utiliser le terme "théorie" pour parler de tout ce qui se fait à l'école, le terme "pratique" étant supposé s'appliquer à toutes les activités effectuées dans un atelier ou un laboratoire. C'est pourquoi, chaque fois que la chose s'avère nécessaire, le présent texte indique de façon concrète, l'endroit ou le caractère de l'enseignement ou de la formation. Dans le cas contraire, les termes "théorie" et "pratique" sont utilisés dans le sens indiqué au début de l'article.

(13)

1.3.3.4 CONNAISSANCE 24

a) Composante mentale cognitive ou intellective acquise ou retenue par éducation ou par expérience.

Comprise ici comme l'un des trois genres d'activités interreliées de l'éducation, les autres étant la "psychomotricité" et l'affectivité.

b) Ensemble des informations intégrées et repérables possédées par un individu.

1.3.3.5 INFORMATION 25

a) Enoncés en langage sur des sujets abstraits (comportant concepts, relations, valeurs, etc.).

b) Perceptions ou observations sur des sujets concrets: propriétés physiques, actions, conditions, changements, etc.

c) Combinaisons des éléments de (a) et (b) v.g. présentation d'information audio-visuelle.

(4)

1.3.3.6 MESSAGE 26

Somme organisée d'informations qui est formulée par une personne avec intention d'une transmission immédiate ou ultérieure à d'autres personnes v.g. énoncés, questions, ordres.

(4)

1.3.3.7 REPRESENTATION 27

Action de rendre présent (praesens), de mettre sous les yeux. Action de représenter quelque objet de pensée en le figurant d'une manière sensible (représentation d'un coucher de soleil), ou sous forme d'images mentales, d'idées abstraites (représentation de la joie, de la peur, du concept vie, etc.).

(2)

Le problème de pouvoir compter sur une présence réelle, ou une "représentation" valable de n'importe quel objet d'apprentissage est sans doute le problème central de l'éducation (voir commentaire spécial élaboré à ce sujet au chapitre IV).

1.3.3.8 CREATION 28

Action de produire, soit à partir de rien (théol.), de très peu, soit par combinaison originale de données préexistantes (création artistique, industrielle...) ou le résultat de cette action (les créations d'un couturier, d'un cinéaste). Cette action implique d'autres activités dynamiques de l'esprit tel que: la découverte, l'exploration, l'interrogation, l'invention, la recherche.

1.3.3.9 CREATIVITE 29

Aptitude et tendance à créer, c'est-à-dire former des projets originaux, à imaginer et à réaliser des oeuvres personnelles. La créativité dépend dans une grande mesure du milieu socio-culturel; elle peut se manifester dans tout genre de situations (individuelles, groupes, institution, masse). Cette tendance implique le sens de la découverte, de l'interrogation, de l'exploration, de la recherche, et une certaine inventivité.

1.3.3.10 DOMAINE PSYCHO-MOTEUR (rappel) 30

Correspond à la classification des objectifs éducatifs caractérisés par leur concentration sur le développement des comportements moteurs (développement de la motricité).

1.3.3.11 MOTRICITE 31

Ensemble des fonctions de relation permettant le mouvement et le déplacement (bras, jambes, mains, tout le corps) et, par conséquent, mouvement, déplacement, transformation, action physique sur l'univers ambiant. A la différence des activités sensorielles, les fonctions motrices permettent de dépasser la réception ou la perception et de réaliser l'action physique, l'action hors de soi.

1.3.3.12 PSYCHO-MOTRICITE 32

Intégration des activités psychiques (pensées, affects) et de la motricité.

1.3.3.13 PSYCHO-SENSORI-MOTRICITE 33

Intégration harmonieuse des fonctions psychiques (intellect, mémoire, affects), des fonctions sensorielles (vue, ouie, toucher, goût, odorat) et des fonctions motrices.

1.3.3.14 VERBO-MOTEUR (apprentissage) 34

Dans le contexte des apprentissages, ce terme identifie certaines matières et méthodes d'apprentissage dans lesquelles il y aura nette prépondérance de la parole orale (et non écrite); ce qualificatif présuppose qu'on se retrouve dans un contexte actif d'éducation, mais il est important de noter que plusieurs activités éducatives sont décrites comme "très actives" alors qu'elles ne comportent que des activités verbo-motrices ou grapho-motrices.

1.3.3.15 GRAPHO-MOTEUR (apprentissage) 35

Dans le contexte des apprentissages, ce terme constitue un néologisme pour identifier des matières, des activités ou des méthodes d'apprentissage dans lesquelles il y a nette prépondérance d'opérations graphiques (écriture ordinaire, dactylographiée, dessins, graphes, stylet-électrique ou électronique). Ce qualificatif présuppose qu'on se retrouve dans un contexte actif d'éducation mais il importe de noter que plusieurs activités éducatives sont décrites comme "très actives" alors qu'elles ne comportent que des activités verbo-motrices ou "grapho-motrices".

Note sur les apprentissages verbo-moteur et grapho-moteur 36

Les sciences humaines, les techniques administratives sont principalement de type verbo-moteur et grapho-moteur. Les media de communication et d'information permettent aussi ce genre d'action, au plan moteur. Au plan sensoriel, ces media sont visuels et/ou sonores. Les sciences expérimentales, les technologies, les techniques autres qu'humaines et administratives impliquent de façon totale la psycho-sensori-motricité.

1.3.3.16 AUDIO-VISUEL 37

Concernant deux sens: la vue et l'ouïe. Ce terme désigne globalement les media d'information et de communication comportant son et image.

1.3.3.17 HABILETES (deux sens très différents) 38

a) Premier sens: "domaine de l'activité motrice" (usage répandu chez quelques théoriciens de l'éducation). Le terme implique alors une corrélation aux deux autres domaines, soit le domaine cognitif et le domaine affectif.

b) Deuxième sens: capacité d'accomplir ou de réaliser un acte mental ou physique qu'il soit facile, simple, difficile ou complexe.

1.3.3.18 CAPACITE 39

Terme plus générique entendu dans un sens moins précis qu'habileté. Capacité et habileté sont souvent utilisées l'un pour l'autre; qualité de celui qui est apte à comprendre, à faire ou à ressentir une chose.

1.3.3.19 APTITUDE 40

L'ensemble des caractéristiques (considérées comme plus ou moins stables chez un individu) qui ne serait pas modifié par l'éducation ou la formation qui lui est donnée. On tente de la mesurer par des tests tels que tests d'intelligence, d'aptitude manuelle, etc.

La distinction entre l'aptitude fondamentale et la capacité acquise par formation est évidemment difficile à établir.

(1)

1.3.3.20 NUANCES ENTRE CERTAINS TERMES DU DOMAINE AFFECTIF 41

1.3.3.20 DOMAINE AFFECTIF (rappel)

Correspond à une classification d'objectifs éducatifs qui seraient caractérisés par leur concentration sur le développement des attitudes, croyances, valeurs et désirs.

(13)

1.3.3.21 BESOIN ("need") 42

Condition ou situation dans laquelle quelque chose de nécessaire ou de désirable est exigée, requise, voulue, manquante. Fréquemment utilisé pour désigner les déficiences d'un individu ou d'un groupe soit de façon générale, soit dans un ensemble de circonstances. Un besoin peut être perçu par la ou les personne(s) concernée(s) (et être désigné comme un besoin ressenti) ou par un observateur externe (besoin désigné).

(1)

1.3.3.22 ASPIRATION 43

Perfection ou excellence désirée, basée sur un idéal; elle peut exister en l'absence d'un plan d'activités ou peut établir, de façon large, la valeur inhérente à un objectif.

1.3.3.23 MOTIF 44

Cause incitative qui aide à déterminer le choix d'un individu par rapport à un objectif et son comportement en recherchant cet objectif. Un motif peut être compris ou inconscient.

1.3.3.24 INTERET 45

Sentiment de curiosité, de fascination, d'éveil, d'absorption dans un objet, une personne ou une activité menant à des expériences lesquelles susciteront satisfaction, plaisir ("enjoyment"), épanouissement, bien-être.

(1)

1.4 AGENTS, RESSOURCES, MEDIA... DANS L'ACTE EDUCATIF 46

1.4.1 ACTE EDUCATIF

Acte posé sous l'impulsion des dynamismes internes de la personne (3) et qui se développe aussi bien par rapport à des agents, des ressources, des media et non pas de façon prédominante et exclusive par rapport à des maîtres.

1.4.2 RESSOURCE 47

Objet, personne, aspect d'un environnement ou d'un milieu qui peuvent être employés comme support, aide ou appui dans l'activité éducative.

1.4.3 MEDIUM, MEDIA 48

Terme générique ayant un sens analogue à moyens, ressources, appuis, intermédiaires; en éducation, media implique ordinairement l'idée de systèmes par lesquels on transmet divers apprentissages.

La forme du pluriel "media" est la plus répandue.

1.4.4 MEDIA D'INFORMATION 49

Systèmes pour transmettre, enregistrer, capter, emmagasiner ou repérer l'information (voir la définition du terme information à l'article 1.3.3.5).

1.4.5.1 MEDIA DE COMMUNICATION 50

Systèmes permettant de transporter ou d'échanger des unités, des ensembles ou des séries de messages (pouvant aller jusqu'à constituer des programmes entiers, voire une programmation complète) entre diverses personnes. La communication, c'est l'échange entre celui qui émet un message et celui qui le reçoit.

(4)

1.4.5.2 MEDIA DE TELE-COMMUNICATION 51

Systèmes permettant les communications à distance, cette distance pouvant varier entre le "très proche" et le "très éloigné". Cette communication se réalise ordinairement de façon instantanée, immédiate, mais aussi passagère, transitoire, à la différence des informations, des messages et de tout matériel d'apprentissage considérés comme "stockés" en permanence.

1.4.6 PRAXI-MEDIA 52

Media de la pratique, des activités psycho-sensori-motrices. Ce terme constitue un néologisme pour impliquer les apprentissages qui débordent les simples concepts d'information, de messages, de communications par activités verbo-motrices ou grapho-motrices, puisque tous ces concepts ne sont que partiels par rapport aux activités pleinement psycho-sensori-motrices. En tant que "media", l'expression suppose que les apprentissages capitalisent sur les objets qu'on retrouve partout dans une civilisation technologique et avec lesquels tous entrent en contact quotidien, soit par des activités ou des opérations qui se font de façon fréquente et universelle, soit à titre d'environnement bien connu de tous.

(17)

1.4.7 TECHNOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT 53

Outils, matériel, équipement, appareils, machines, procédés, ainsi que leur utilisation systématique pour atteindre l'apprentissage. Ce terme manque de certaines distinctions. (Voir les précisions données au terme "matériel didactique" pour saisir la différence d'avec l'expression "enseignement de la technologie").

1.4.8 MOYENS TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT 54

Expression similaire à la précédente bien qu'elle ne comprend pas, ordinairement, l'idée de l'utilisation systématique, l'idée de système ou de théorie d'exploitation comme c'est le cas pour la technologie de l'enseignement. Ce terme manque aussi de certaines distinctions essentielles proposées à l'article suivant.

1.4.9 MATERIEL DIDACTIQUE 55

Outils, matériel, documents conçus et préparés pour apprendre.

Ce terme est trop vague et devrait comporter les distinctions suivantes:

a) matériel directement utilisable par l'étudiant;

b) matériel auto-suffisant, complet en lui-même;

c) matériel collectif: tableaux, maquettes, conçus pour des groupes, des classes, des équipes;

d) documents d'information ou matériel sensori-moteur;

e) dans le matériel se prêtant à l'action sensori-motrice, il s'agit de matériaux bruts, informes ou de matériel déjà programmé pour permettre le dégagement d'un grand nombre de messages articulés entre eux;

f) dans le matériel d'information, il s'agit de matériel imprimé ou de matériel audio-visuel;

g) dans le matériel sensori-moteur, il peut s'agir d'équipements fonctionnels ayant d'autres utilités instrumentales que celle de l'éducation:

- équipement à l'échelle domestique;
- équipement à l'échelle du petit atelier;
- équipement à l'échelle de la grande industrie;

h) ce matériel sensori-moteur peut être conçu simultanément pour dégager des messages d'information tout en réalisant d'autres utilités instrumentales.

1.4.10 SYSTEME D'AUTO-ENSEIGNEMENT 56

Etude indépendante structurée et effectuée par l'étudiant lui-même et accomplie dans un mode individuel; peut incorporer des méthodes heuristiques telles que: recherche, enquête, découverte.

(6)

Habituellement intégré ou intégrable dans un système.

1.4.11 ETUDE PERSONNELLE 57

Etude individuelle; à la différence de l'auto-enseignement, cette activité est accomplie par l'étudiant sans etre coordonnée avec d'autres personnes dans un système ou dans des formes structurées.

(4)

1.4.12 FORMES D'AVENIR DES MEDIA EDUCATIFS 58

A. Systèmes et equipements

Media éducatifs ou media d'apprentissage comprennent les media d'information, les media de communication et les praxi-media.

Tous ces media permettent la présentation ou la représentation° (directe ou indirecte) des objets d'apprentissage selon les divers modes de perceptions et de réactions sensorielles et sensori-motrices (visuelle, sonore, audio-visuelle, tactile, animée, mobile, etc.). Ils croissent parallèlement à l'expansion

a) de la diffusivité dans l'espace et dans le temps;

b) de la sélectivité;

c) de la quantité, de la diversité;

d) de la densité;

e) de la versatilité... Il s'agirait donc d'un idéal de ressources dans lequel n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, en n'importe quelle quantité de reprises, accède (physiquement, financièrement, intellectuellement) à n'importe quel sujet d'apprentissage sous toutes formes sensorielles et motrices (psycho-sensori-motricité).

À ceci doit s'ajouter le maximum des possibilités de réaction, d'échanges, d'interactions, sans sacrifier les informations théoriques au profit de l'opération pratique, ni l'opération pratique au profit de l'information.

Quel que soit le support (disques, bandes magnétiques, bandes filmiques), l'évolution semble favoriser la diffusion d'une masse de documents permanents au niveau individuel, à l'instar des volumes.

(17)

B. Les contenus d'apprentissage

La logique des lois d'apprentissage qui exige une intégration des domaines cognitif, psycho-moteur et affectif peut se traduire, dans le contexte des media, par des productions simultanément riches par rapport à ces trois dimensions:

a) Beaucoup d'informations, de messages et d'éléments cognitifs respectant la logique des comportements cognitifs.

b) Beaucoup d'opérations ou de modèles d'opérations respectant la logique des comportements psychomoteurs.

c) Des formes de présentation captivante, intéressante, amusante, plaisante, envoûtante, respectant la logique ou l'illogisme des motivations.

---

* Le maître, isolément, dans une classe ou une école traditionnelle ne possède qu'un faible pouvoir de présentation ou de représentation des objets d'apprentissage; ce en quoi les media le dépassent considérablement.

Mais ce n'est pas suffisant; il faudrait qu'un répertoire considérable de ces réalités éducatives, présentées sous toutes les formes de perception, soient disponibles et accessibles en permanence.

On peut donc imaginer l'abîme à combler pour que les activités éducatives "guérissent de leurs infirmités".

(17)

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

2. Explications détaillées des termes

(2e section)

LES MODALITES D'ORGANISATION ET D'IMPLANTATION EN EDUCATION

2.0 LES MODALITES D'ORGANISATION ET D'IMPLANTATION EN EDUCATION

2.1 GENERALITES AU NIVEAU DES STRUCTURES ET DES SYSTEMES 59

2.1.1 RAPPEL DES NOTIONS PRELIMINAIRES 60

Ces notions de base sont celles de: structure, système, plan, organisation; voici quelques rappels de définitions générales.

2.1.1.1 STRUCTURE * 61

Se caractérise par le fait que les éléments sont reliés organiquement avec cohérence, unité, synthèse; façon dont différents éléments sont agencés entre eux.

2.1.1.2 SYSTEME * 62

Combinaison de parties qui se coordonnent pour concourrir à un ou des résultats ou de manière à former un ensemble.

2.1.1.3 PLAN * 63

Ensemble des dispositions arrêtées en vue de l'exécution d'un projet. Ensemble de mesures de gouvernement prises en vue d'organiser et de diriger l'activité éducative.

2.1.1.4 ORGANISATION * 64

Manière dont les parties qui composent un être vivant sont disposées pour remplir certaines fonctions.

2.1.1.5 ORGANISATION SCIENTIFIQUE DU TRAVAIL * 65

Ensemble des activités coordonnées qui ont pour objet d'établir et de maintenir les meilleures conditions du travail dans toute entreprise, dans tous services et administration publics ou privés et qui sont fondées sur des principes ou méthodes résultant d'une recherche scientifique.

Note: Les définitions ou les segments de définitions marqués d'un astérisque sont citées textuellement à partir du dictionnaire Petit Larousse.

2.1.2 ENCADREMENT GLOBAL DES SYSTEMES D'EDUCATION 66

A l'échelle d'une région, d'une province, d'un pays ou d'un continent, configuration de toutes les formes d'éducation qui peuvent être explicitées, organisées et utilisées; cela peut comprendre tous les genres d'apprentissage et d'éducation, de la petite enfance à la mort, tant ceux organisés par les pouvoirs publics que ceux organisés par diverses entreprises parapubliques ou privées, initiatives lucratives ou non lucratives. L'ensemble déborde les opérations non seulement d'un ministère comme celui de l'Education mais aussi d'autres ministères tels ceux du Travail, des Transports, des Communications et même les corps intermédiaires comme les syndicats et les corporations professionnelles. Un des problèmes majeurs est toujours celui du partage des responsabilités entre les composantes de cette structure.

2.1.3 QUALITES D'UN SYSTEME D'EDUCATION 67

Du point de vue de l'usager du système, on reconnaît quatre (4) conditions idéales dans les services offerts: l'empathie, l'éducativité, l'accessibilité, la conductivité.

2.1.3.1 EMPATHIE 68

Sensibilité ou résonance par rapport à: 1. tout ce qui est relié aux dimensions intérieures des personnes (valeurs, idées, opinions, représentations, motivations, aspirations); 2. tout ce qui est relié aux dimensions extérieures enveloppant les personnes: environnement physique et social, conditions matérielles de vie ambiante, événements de la rue, du quartier ou du monde avec lesquels la personne vient en contact vital et coutumier.

(14,15)

2.1.3.2 EDUCATIVITE 69

Qualité que possède un système qui offre effectivement et de façon explicite, les opportunités ou ressources d'information, de compréhension, de remise en question, de croissance, d'expérience et d'expérimentation.

2.1.3.3 ACCESSIBILITE 70

Opportunité réelle pour toute personne, indépendamment de l'âge, du sexe, de la scolarisation antérieure, de l'occupation, etc. de participer aux activités d'un système d'éducation. L'accessibilité se différentie selon trois plans: accessibilité physique, intellectuelle et financière.

(14,15,16)

2.1.3.4 CONDUCTIVITE 71

Possibilité de divers cheminements, de divers filons de croissance et de perfectionnement qui sont décloisonnés, tant horizontalement que verticalement, les uns par rapport aux autres, et qui débouchent de façon fonctionnelle. Elle se caractérise par l'absence d'obstacles et de détours inutiles.

(14,15)

2.1.4 SORTES DE CHEMINEMENTS OU DE DEMARCHES 72

Quant aux programmes éducatifs que les individus peuvent entreprendre, on peut distinguer trois modalités de démarche ou de cheminement:

a) cheminement libre;

b) cheminement orienté;

c) cheminement programmé.

(3)

2.1.4.1 CHEMINEMENT LIBRE 73

Type de démarche éducative dont toutes les dimensions sont définies par un ou des individus eux-mêmes dans un environnement permissif et valorisant pour poursuivre un objectif de développement (par besoin d'expression ou de création spontanée qui ne cherche pas à se référer à des éléments de programmes déjà existants).

(3)

2.1.4.2 CHEMINEMENT ORIENTE 74

Type de démarche éducative choisie par un ou des individus à l'intérieur d'un ensemble de réponses que donne la société par son système de formation des jeunes et des adultes et pour poursuivre divers objectifs de formation.

(3)

2.1.4.3 CHEMINEMENT PROGRAMME 75

Type de démarche éducative adoptée par un ou des individus mais déjà programmée et définie par la société, soit en réponse à des besoins spécifiques du monde du travail, (mise à jour professionnelle, reconversion, perfectionnement), soit par la cristallisation de structures déjà établies.

(3)

Note: 1) Ces modes de cheminement ou d'exploration manifestent une progression vers une programmation de plus en plus déterminée et définie de l'extérieur, prédéterminée, prédéfinie soit pour des motifs plus ou moins arbitraires, soit pour des raisons inéluctables: contraintes économiques inévitables et cortège des pressions qui peuvent en découler.

2) Un système peut non seulement permettre ou tolérer la cohabitation de ces trois formes d'activités (le contraire serait impossible) mais peut même les intégrer, les valoriser, les cumuler, les reconnaître explicitement. Ainsi, un système peut développer un dossier personnel qui témoigne des réalisations dans ces trois modes d'activités éducatives.

2.1.5 EDUCATION "MOSAIQUE" ET EDUCATION STRUCTUREE 76

L'éducation dite de style "mosaïque" (selon une expression rendue célèbre par MacLuhan) apparaît comme un nouveau style d'éducation fortement répandu avec l'expansion des media de masse.

Journaux, revues, programmes de radio et de télévision désirant satisfaire les goûts et intérêts fort variés de grandes masses de lecteurs, d'auditeurs ou de spectateurs, proposent de façon intermittente une large gamme de sujets sur lesquels sont données les informations les plus saillantes ou les plus spectaculaires, suivant le rythme des événements ou des intérêts mobiles.

Une masse considérable de sensibilisation à des sujets divers se trouve ainsi réalisée mais cette forme diffère radicalement des modes de formation systématique, structurée et concentrée.

La dichotomie qui se manifeste de plus en plus entre ces deux styles d'éducation s'explique par le fait que la forme "mosaïque" crée un intérêt soudain varié, momentané, alors que les formes structurées supposent un intérêt soutenu et concentré. Les niveaux de densité et de complexité atteints dans les deux cas sont contrastants.

Les formes d'avenir tenteront une intégration des deux approches pour satisfaire aux éléments de programmation amorçés à l'article 2.1.5.

2.2 AU NIVEAU DE LA PROGRAMMATION

2.2.1 CONTEXTE GENERAL DE LA PROGRAMMATION (distinctions) 77

Le contexte général de la programmation exige les distinctions suivantes:

a) Le répertoire global ou l'ensemble des cours ou des unités possibles;

b) Les unités;

c) Les unités d'une discipline, d'une matière;

d) Les niveaux de complexité ou de progression à l'intérieur d'une discipline;

e) Les champs de concentration;

f) Les champs d'orientation ou d'option professionnelle envisagés à court terme (professionnel immédiat) ou à long terme (formation générale préparant à une formation professionnelle ultérieure);

g) Les principaux profils standardisés prévus pour des groupes caractéristiques d'étudiants et qui tiennent compte surtout de critères socio-économiques externes à l'individu;

h) Les profils, les programmes ou les plans d'études individuels qui tiennent compte de variations individuelles, d'exceptions, etc.

Vu du côté de l'étudiant, les programmes ou profils individuels, qu'ils soient standards ou adaptés à certaines variations spéciales, comprennent généralement:

a) des cours dans des disciplines communes à tous les élèves;

b) des cours dans une concentration (exemple: sciences biologiques, mathématiques, littérature, etc.);

c) des cours complémentaires;

d) des activités libres, moins déterminées mais intégrables dans le profil d'études.

(8)

2.2.1.1 PROGRAMME (sens habituel) 78

Série des unités de formation (cours) désignées pour couvrir l'apprentissage ou l'éducation dans un domaine donné.

Ensemble des unités de formation (cours) offertes:

- dans une institution donnée;
- dans un réseau d'institutions, à un niveau quelconque d'éducation.

2.2.2 PROGRAMME D'ETUDES (pour une personne donnée) 79

Ensemble intégré d'unités de formation répondant en tout ou en partie aux conditions suivantes: le choix de l'individu, les exigences internes de l'objet de formation, les exigences des équivalences de niveau scolaire.

2.2.3 PROGRAMME (sens courant dans les media d'éducation) 80

a) Plan préorganisé ou déroulement concret des processus, des étapes, des séquences organisées d'événements;

b) Présentation unifiée et continue occupant une période déterminée en temps (durée) et pouvant se dérouler à un moment précis, de façon transitoire ou passagère (radio et télévision en ondes) ou en n'importe quel instant, donc en permanence quand le contenu est stocké de façon permanente.

Note: a) Dans ce sens, un programme (tout comme les documents dits "programmés") ne correspond pas seulement à un plan, à un sommaire ou à un cadre général, mais implique le déroulement détaillé des opérations d'apprentissage.

b) Dans le premier sens, ce qui importe c'est l'agencement du squelette structural. Dans le second cas, c'est l'explicitation détaillée, complète, auto-suffisante.

2.2.4 PROFIL (d'études) 81

Un plan comprenant les objectifs, les expériences, les habiletés, les projets, les démonstrations, les informations appropriées, les méthodes ou les recommandations méthodologiques impliquées dans l'enseignement d'un sujet éducatif couvrant une période de temps ou indépendamment de périodes ou de durées prédéterminées.

2.2.5 PLAN DE FORMATION PROFESSIONNELLE 82

Agencement intégré d'unités ou de blocs-programmes conçu pour assurer l'apprentissage d'une profession. Le terme plan, utilisé dans certaines institutions, recouvre les mêmes éléments qu'on retrouve dans les termes programme individuel ou profil.

Ce terme semble superflu et pourrait disparaître pour éviter les confusions.

2.2.6 COURS 83

Un cours est une unité d'enseignement dans une même discipline (4), unité définie en termes de temps ou de contenus. Cette unité comprend ordinairement un nombre uniforme de périodes ou de quantités de contenus.

2.2.6.1 COURS COMPLEMENTAIRES 84

Les cours complémentaires ont pour but de permettre à l'étudiant d'entrer en contact avec d'autres domaines du savoir qui n'entrent pas dans l'axe essentiel d'une concentration ou d'une option professionnelle, mais qui ont une valeur de polyvalence, d'ouverture mentale, de curiosité ou d'intérêt personnel.

(11)

2.2.6.2 BRANCHES-OUTILS 85

Certaines branches du savoir, faisant l'objet d'études théoriques et pratiques et considérées nécessaires comme formation préalable à la plupart des autres disciplines ou des spécialités professionnelles (exemple: maîtrise du langage principal de communication; lire, écrire, composer décemment, compter; initiation aux mathématiques, aux sciences).

(3)

2.2.6.3 CHAMP DE CONCENTRATION 86

Un champ de concentration comporte des cours d'un même groupe de disciplines (ex.: 12 cours de sciences). Le champ de concentration est fonction de l'orientation de l'étudiant vers des études supérieures (études spécialisées, études professionnelles). Le champ de concentration peut aussi se retrouver à l'intérieur d'un profil ou d'un programme de formation professionnelle.

(4)

2.2.6.4 DISCIPLINE 87

Branche du savoir, pouvant faire l'objet d'études théoriques et pratiques.

2.2.6.5 MATIERE 88

En plus de tous les sens génériques bien connus, ce terme est fréquemment utilisé:

a) comme synonyme de discipline;

b) comme subdivision de discipline (v.g. chimie organique par rapport à la chimie);

c) comme terme générique, aussi vaste que le terme "contenu" dans son sens le plus large (ex.: Larousse définit une discipline comme "une matière d'enseignement".

Note: Un organisme ou une institution donne parfois un sens très précis aux termes cours, discipline, matière, mais souvent cette signification ne vaut plus en d'autres endroits.

2.2.7 LIAISON ENTRE LES UNITES (cours) ORGANISEES

2.2.7.1 COURS COREQUIS 89

Cours devant être suivi avant ou en même temps que le cours concerné.

2.2.7.2 COURS PREALABLE ABSOLU 90

Cours qui doit être réussi avant que l'étudiant puisse s'inscrire au cours suivant.

2.2.7.3 COURS PREALABLE CONSEILLE

Cours qu'il vaudrait mieux avoir suivi et réussi avant le cours concerné sans que ce soit pour ce dernier une stricte condition d'admission.

2.2.7.4 COURS OBLIGATOIRE 92

Désigne des cours qui doivent être suivis, réussis ou attribués par équivalences pour émettre certaines formes de reconnaissance officielle (certificats, diplômes, bulletins).

2.2.7.5 COURS OPTIONNEL 93

Désigne les cours qui, jusqu'à une certaine proportion peuvent être choisis selon les goûts, préférences ou intérêts de l'étudiant, et, une fois complétés et attribués par équivalences; "comptent" pour émettre certaines formes de reconnaissance officielle.

2.2.7.6 OPTIONS GRADUEES 94

Cette expression implique trois éléments:

1. L'élément optionnel: est optionnel ou sujet à options ce qui n'est pas obligatoire ou exclusif.

2. Les unités optionnelles: celles-ci correspondent à un système distribué en unités où ce ne sont pas simplement les disciplines et les programmes qui apparaissent optionnels au niveau des cycles (ex.: premier cycle, deuxième cycle) ou au niveau des années (ex.: secondaire III, IV), mais même au niveau des plus petites unités de base utilisables dans l'organisation des cours (ex.: unités de 180, 90, 45 périodes). Le succès, l'échec ou l'absence par rapport à une unité se limite à cette unité.

3. Les unités optionnelles graduées: celles-ci impliquent un système où les unités elles-mêmes peuvent être dispensées selon une complexité ou une densité plus ou moins grande. On parle alors d'une classification de voies (ex.: voie enrichie, voie régulière, voie allégée). Les aptitudes ou les désirs des étudiants conditionnent leur cheminement dans une voie donnée pour une discipline donnée.

   L'option graduée peut être explicite, comme c'est le cas aux programmes secondaires des jeunes (système DIGEES), ou implicite, lorsque des voies ne sont pas systématiquement érigées, mais lorsque le répertoire des unités identifient clairement certains cours qui, dans une discipline, sont plus ardus que d'autres. C'est le cas des programmes du niveau secondaire chez les adultes (système DGEP).

2.3 AU NIVEAU DES MODES D'EVALUATION ET DE RECONNAISSANCE

2.3.1.1 RECONNAISSANCE 95

S'entend, ici, au sens de sanction officielle signifiée par des organismes publics ou d'intérêt public.

2.3.1.2 CREDIT, UNITE 96

Le terme "crédit" désigne une certaine quantité standard et uniforme d'apprentissage dans un système donné de programmation. Il représente des quantités comparables de contenus réalisées par des étudiants, évaluées, reconnues.

Ces éléments sont fondés ordinairement et en premier lieu sur des bases de temps (un crédit correspond, dans la plupart des organismes d'enseignement, à 15 heures de cours). Les cours, selon leur durée ou leur quantité de contenu, peuvent donc valoir 2, 3, 6, 12 crédits.

Le terme unité se substitue fréquemment au terme "crédit" surtout lorsque les unités de programme sont plus étendues (ex.: cours de 180 périodes).

Les systèmes de crédits ou d'unités servent de base pour la programmation, l'organisation, l'évaluation, la reconnaissance officielle et même la gestion.

2.3.1.3 UNITE CAPITALISABLE 97

Le terme "capitalisable" signifie d'abord: susceptible d'être culumé immédiatement dans un ensemble de reconnaissance officielle qui témoignera de l'apprentissage de cette unité et de plusieurs autres qui viendront s'ajouter. L'ensemble peut se cumuler progressivement, unité par unité. En ce sens, tous les systèmes publics de certification de niveau secondaire au Québec, sont maintenant basés sur des unités capitalisables. Cette reconnaissance peut être à la fois liée à des systèmes de durées ou uniquement à des quantités de contenus, indépendamment de toutes durées d'apprentissage.

L'expression "unité capitalisable" acquiert une notoriété spéciale dans les expériences des groupes I.N.F.A. et C.U.C.E.S. de Nancy, en France, alors que des systèmes complets sont articulés sur une fragmentation d'unités de performance exprimées en termes de "être capable de". L'évaluation et la cumulation de cette évaluation se trouve progressive et fragmentée plutôt que globale.

2.3.1.4 COURS DESIGNES (pour une forme précise de reconnaissance officielle) 98

Correspondent à l'ensemble des cours qui, à titre facultatif ou obligatoire, peuvent être reconnus et crédités dans une forme précise de reconnaissance officielle.

2.3.1.5 FORMES DE RECONNAISSANCE OFFICIELLE 99

1. Bulletin;
2. Certificat;
3. Diplôme;
4. Attestation, dossier (dossier d'études, dossier cumulatif);
5. Relevé de notes.

Voilà autant de formes d'enregistrement officiel soit d'un ensemble de cours soit d'unités représentant des parties de cet ensemble.

Bulletin, certificat, diplôme constituent une progression hiérarchique; ils sanctionnent des étapes de formation bien connues.

2.3.1.5.1 LE BULLETIN: est émis (habituellement) par une institution locale ou régionale de niveaux élémentaire et secondaire. 100

2.3.1.5.2 LE CERTIFICAT: est émis par une instance provinciale ou nationale et correspond au terme du secondaire. 101

2.3.1.5.3 LE DIPLOME: est émis par des institutions officielles postsecondaires. 102

2.3.1.5.4 LE RELEVE DE NOTES: donne le détail des unités de formation et témoigne officiellement de ces unités même si celles-ci ne forment pas des ensembles suffisants pour l'émission d'un certificat ou d'un diplôme. Il peut être dispensé par n'importe quelle instance. 103

2.3.1.5.5 LE DOSSIER CUMULATIF: permet généralement d'inclure plusieurs informations, évaluations, jugements, relevé d'expériences et est déjà plus près d'un curriculum vitae. Chez les jeunes, ce dossier note surtout les tests de quotient intellectuel, les problèmes de discipline ou de comportement. Chez les adultes, le dossier cumulatif devrait être un document que l'adulte peut utiliser et présenter ouvertement et qui ne témoigne pas simplement des cours suivis. 104

2.3.1.5.6 LA SIMPLE ATTESTATION: témoigne officiellement qu'un cours a été suivi, voire réussi. 105

2.3.1.5.7 LES NORMES DE CERTIFICATION: indiquent le nombre d'unités requises parmi les unités désignées préalablement soit comme obligatoires, soit comme optionnelles. Ce nombre conditionne l'attribution d'un certificat particulier. 106

2.3.1.5.8 LES MENTIONS DU CERTIFICAT OU DU DIPLOME: indiquent soit le niveau (secondaire IV, secondaire V), soit les concentrations ou options (secondaire V avec concentration en sciences), soit les spécialisations (secondaire V, sténo-dactylo). 107

2.3.2 EVALUATION ET DIAGNOSTIC 108

Procédé pour déterminer l'efficacité, le rendement de l'enseignement, la capacité de l'étudiant (évaluation) et dépister certaines déficiences à divers points de vue (diagnostic).

2.3.2.1 EXAMEN (modèle classique) 109

Instrument standardisé permettant de déterminer les connaissances acquises par un individu afin de lui accorder une promotion académique et/ou une certification. Il permet de vérifier si certains objectifs fixés au début du plan de formation ont été atteints.

(EEA,9)

2.3.2.2 EXAMEN (nouveau modèle) 110

Instrument standardisé permettant d'accroître la précision de la mesure et d'obtenir des renseignements plus détaillés sur le niveau de performance de l'individu dans la poursuite de ses objectifs de perfectionnement.

(EEA,9)

Note: Le phénomène de simple attestation peut souvent manifester la carence d'intégration de certaines unités de formation par rapport à une structure globale. C'est le cas pour certains cours de formation professionnelle et certains cours d'éducation populaire dispensés par la Direction générale de l'Education permanente du Québec. Car ce phénomène manifeste que les cours ne sont pas créditables même si leur qualité est indéniable.

2.3.2.3 TEST D'AUTO-EVALUATION 111

Permet à l'individu d'évaluer périodiquement les connaissances qu'il a acquises. Les résultats obtenus alors peuvent engendrer un enseignement correctif ou renforcer le processus d'apprentissage déjà amorcé.

(EEA,9)

2.3.2.4 TEST D'EQUIVALENCE 112

Permet d'établir le niveau de maîtrise d'un candidat dans une matière en vue de lui reconnaître ou non les crédits de cette matière.

(EEA,9)

2.3.2.5 TEST DE CLASSEMENT 113

Permet d'établir le niveau de maîtrise d'un candidat en regard de la structure d'enseignement, en vue de le classer à l'un ou l'autre des niveaux d'enseignement.

(EEA,9)

2.3.2.6 TEST DE SCOLAPTITUDE 114

Permet de déterminer le niveau des aptitudes d'un individu quant aux dimensions qui favorisent l'apprentissage scolaire (i.e. intelligence, mémoire, raisonnement logique, habileté numérique et verbale, etc.).

(EEA,9)

2.3.2.7 TEST D'APTITUDES ET D'INTERETS 115

Permet de déterminer les aptitudes et les intérêts d'un candidat en vue de l'orienter vers un programme de formation qui lui convienne.

(EEA,9)

2.3.2.8 TEST D'APTITUDES SPECIFIQUES 116

Permet de déterminer à partir de dispositions naturelles particulières, les aptitudes spécifiques d'un individu ou son niveau de performance.

(EEA,9)

2.3.2.9 TEST DE CARENCES SPECIFIQUES 117

Permet de dépister des lacunes ou des difficultés particulières (ex.: dyslexie, instabilité de concentration, etc.).

(EEA,9)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

2.3.2.10 TEST SENSORI-MOTEUR 118

Permet de déterminer la présence de caractéristiques sensorielles nécessaires à l'exécution de certaines tâches; ex.: perception de la chaleur chez un aspirant soudeur, perception visuelle et tactile chez une aspirante couturière, sens de l'équilibre pour les ouvriers travaillant sur des charpentes d'acier à de grandes hauteurs.

(EEA,9)

2.3.2.11 BANQUE D'OBJECTIFS ET D'ITEM (évaluation) 119

Méthodologie permettant de construire, dans un temps relativement restreint, des formes de tests contrôlées sous plusieurs aspects métrologiques (équivalences, validité, fidélité, etc.).

(EEA,9)

2.3.2.12 DOSSIER CUMULATIF (du point de vue de l'évaluation) 120

Catalogue regroupant les résultats obtenus par l'individu au moment des divers stages, examens, tests, exercices, etc.

(EEA,9)

2.3.2.13 SOCIOGRAMME 121

Permet d'analyser les interactions dans un groupe afin d'améliorer le rendement du groupe et des individus.

(9)

2.4 AU NIVEAU DES METHODES DE DISPENSATION ET D'IMPLANTATION

(approches pédagogiques, méthodologiques)

2.4.1 GENERALITES SUR LES METHODES 122

Les méthodes concrètes de dispensation de la formation peuvent varier indéfiniment. Dans le passé, il s'agissait principalement des diverses méthodes d'approche entre le maître et ses étudiants.

De nos jours, il faut considérer ces méthodes selon d'autres axes, en partant de l'étudiant lui-même et des diverses modalités d'apprentissage qui s'offrent ou pourraient théoriquement s'offrir à lui.

L'étudiant va -

- Agent pédagogique
  Maître
  Moniteur
  Consultant
  Personnes-ressources
- Environnement extérieur
  Milieu ambiant
  Milieu de travail
- Media: media d'information, de communication
  Praxi-media

Dans un tel contexte, il faudra faire les distinctions qui s'imposent pour reconnaître les méthodes dites magistrales, et identifier les caractéristiques des autres approches pédagogiques.

Lorsque le leadership, l'initiative, le déroulement des activités éducatives est fortement marqué par le maître ou les media, avec une certaine passivité de l'étudiant, on peut parler de méthodes magistrales. Une autre base de classification est le rapport prépondérant donné, soit aux centres d'intérêt engageant les motivations profondes et le domaine affectif, soit à l'enchaînement logique des activités cognitives ou motrices, soit à un effort pour combiner tous ces plans.

2.4.1.1 METHODE DES PROJETS (sens conventionnel) 123

Organisation de l'enseignement qui consiste à demander à l'élève d'établir lui-même, avec le concours et l'approbation du maître, un programme d'étude qu'il s'engage à réaliser dans un temps prévu. C'est là une manière de réaliser l'autonomie et l'individualisation de l'enseignement quand on considère l'étudiant de façon individuelle. La même approche se transpose aussi au niveau d'équipes, de petits groupes, de classes.

(2)

METHODE DES CONTRATS 124

Identique à la description donnée ci-dessus pour la méthode des projets avec cette précision que le projet se présente dans une forme contractuelle.

2.4.1.2 PROJETS (sens large) 125

Activités, recherches, problèmes, créations, objets, productions qui peuvent être:

a) soit manifestés spontanément par l'étudiant;

b) soit choisis par lui à travers un ensemble de possibilités proposées;

c) soit imposés par rapport à un ensemble structuré.

L'étudiant peut être assisté par le maître, le moniteur ou un consultant occasionnel, voire un collègue, dans la conception, la planification et le parachèvement de cette activité.

2.4.1.3 METHODE DES PROJETS FONCTIONNELS 126

Technique de motivation dans laquelle on s'efforce de combiner et de relier les objectifs de formation aux activités normales de la vie, ou aux activités vitales, spontanées, telles que rencontrées par les étudiants dans tous les milieux où se déroulent leur vie (pas seulement le cadre scolaire). Il peut s'agir aussi d'activités qu'on retrouve dans les milieux qui ont pour les étudiants une valeur, un intérêt spécial.

Il ne s'agit pas uniquement d'une technique de motivation: les projets éducatifs comportent normalement tous les éléments cognitifs et psycho-moteurs impliqués.

Cette définition s'inspire de l'expression devenue classique de l'éducation fonctionnelle.

(5)

2.4.1.4 EDUCATION FONCTIONNELLE 127

Conception dynamique caractérisée par le souci de comprendre l'étudiant par une vue synthétique des rapports de ses différentes fonctions psychiques, par une vue prospective de leur développement, enfin par l'attention à s'adapter au stade de développement où chacun est parvenu.

(2)

"L'éducation fonctionnelle est celle qui est fondée sur le besoin: besoin de savoir, besoin de chercher, besoin de regarder, besoin de travailler. Le besoin, l'intérêt résultant du besoin, voilà le facteur qui fera d'une réaction un acte véritable" (Edouard Claparède, dans l'Educateur, décembre 1923).

(2)

2.4.1.5 L'EDUCATION FONCTIONNELLE OU ATTRAYANTE 128

(distinction notée par Claparède)

"Dans les premières éditions de ce livre, ce paragraphe portait le titre de "Education attrayante". Je dis aujourd'hui fonctionnelle et "attrayante" (...) pour bien marquer que, dans l'éducation, l'accent doit être mis sur le besoin, sur le désir et non sur le plaisir qui résulte de la satisfaction du jeu des fonctions". (Id. Psychol. de l'enfance, 486).

2.4.1.6 DEFI FONCTIONNEL 129

Implique les éléments déjà exposés dans les définitions précédentes sur les expressions:

a) projets;

b) méthodes des projets;

c) méthodes des projets fonctionnels et sens de l'éducation fonctionnelle;

d) créativité.

On y ajoute l'idée de défi, c'est-à-dire, une perspective de victoire, de réussite ou d'échec une provocation à un dépassement, à une performance spéciale, à des réalisations peu banales, susceptibles de développer la confiance en soi et d'amoindrir l'expérience de l'échec. Le défi n'est jamais perçu comme banal, ordinaire, normal (devant être réalisé par quiconque n'est pas anormal). L'idée du défi ou de la stimulation de la difficulté (avec toute la résonance d'intérêt impliqué) fut l'une des pistes d'insistance de Dewey et de psycho-pédagogues plus modernes.

Note: Les concepts connexes à celui du défi.

Voici quelques autres concepts reliés à l'idée du défi fonctionnel: "exploration, découverte, recherche, expérience, curiosité, attrait de l'inconnu", au moins du "non connu" pour "tel" sujet.

Ces concepts ont tous une relation avec l'activité dynamique de l'esprit.

2.4.1.7 SIMULATION DE SITUATIONS, DE CAS (défi par...) 130

La reconstitution des problèmes de travail, de cas identiques ou analogues à ceux présentés par les autres milieux de vie, est une démarche pédagogique qui possède tous les éléments déjà décrits au sujet du défi fonctionnel.

C'est l'une des excellentes démarches pédagogiques; mais ce n'est pas la seule et elle ne recouvre qu'une partie des formes de défis fonctionnels.

2.4.2 METHODES EXPLOITANT DES TAXONOMIES D'OBJECTIFS EDUCATIFS 131

L'exploitation de cette méthode présuppose que les programmes sont formulés en objectifs de comportements éducatifs, selon les critères taxonomiques qui furent esquissés par les maîtres de cette conception éducative.

Les programmes ainsi élaborés pour l'étudiant peuvent devenir le programme de l'étudiant, son objectif d'apprentissage, son défi personnel en quelque sorte. L'étudiant vise à devenir capable de tel comportement... (Voir l'article 2.3.1.3 sur les unités capitalisables et l'article 2.5.2 sur la formulation des objectifs d'enseignement - vs - la méthode traditionnelle de présentation des programmes).

Toutefois, les programmes et les apprentissages "disséqués" selon ces techniques ou ces taxonomies ne représentent pas par eux seuls tous les éléments dynamiques de la programmation ou de l'apprentissage.

2.4.3 PEDAGOGIE CYBERNETIQUE 132

Enseignement organisé de telle sorte que l'étudiant soit conduit, par des exercices, (jeux d'actions et de réactions, stimuli et réponses) rigoureux et systématisés, à acquérir les connaissances et les savoir-faire dont il a besoin. Les opérations peuvent se maintenir:

a) Au niveau des informations, au niveau strictement cognitif;

b) Au niveau des perceptions sensorielles;

c) Au niveau d'opérations sensori-motrices.

PEDAGOGIE CYBERNETIQUE, ENSEIGNEMENT AUTOMATISE, ENSEIGNEMENT ASSISTE PAR ORDINATEUR, ENSEIGNEMENT PROGRAMME 155

Remarque préliminaire: ces termes et tous les autres décrits ci-après peuvent être utilisés sous de multiples aspects, quelle que soit la forme sous laquelle le contenu est présenté: livre, pages brouillées, machines à enseigner (simples ou complexes), enseignement enregistré sur bandes magnétiques, sur pellicules filmiques, sur cartes, sur matériel sensori-moteur, etc.

2.4.3.1 ENSEIGNEMENT PROGRAMME, AUTOMATISE 134

L'enseignement programmé consiste dans le programme lui-même qui détermine les étapes à parcourir. Il devient automatisé lorsque ces étapes sont parcourues à l'aide d'instruments ou de machines qui, automatiquement, présentent un à un les éléments et ne passent à l'élément suivant qu'une fois la bonne réaction obtenue.

(2)

2.4.3.2 L'ENSEIGNEMENT PROGRAMME (au sens traditionnel) 135

Est bâti presqu'entièrement au plan cognitif et se limite aux messages d'informations, aux codes de langage écrit. Certains éléments visuels fixes y sont parfois ajoutés: pictogrammes, dessins, graphiques, schémas.

Le schème se déroule alors ainsi:

a) questions graduées, propositions de réponses, de solutions, d'alternatives;

b) contrôle immédiat de la réponse;

c) la bonne réponse est requise pour bien assimiler l'élément suivant:

2.4.3.2.1 PROGRAMMATION LINEAIRE ET PROGRAMMATION A EMBRANCHEMENTS MULTIPLES 136

La programmation linéaire consiste dans une suite de questions extrêmement simples auxquelles l'étudiant doit chaque fois donner la bonne réponse. Dans l'autre méthode plusieurs réponses sont proposées entre lesquelles l'étudiant doit choisir; chaque fois que le choix est bon, la progression continue comme dans la programmation linéaire. S'il est mauvais, d'autres questions font découvrir la faute et ramènent à la bonne réponse. Cette dernière méthode est souvent appelé "auto-tutor" ou méthode de Crowder ou programmé à embranchements. La méthode linéaire est souvent désignée comme méthode de Skinner, programmé séquentiel, enseignement microgradué.

2.4.3.2.2 MACHINE A ENSEIGNER (souvent appelé "auto-tutor" ou "auto-instructeur") 137

Appareil grâce auquel l'élève devient son propre maître, dans une certaine mesure.

Sur l'écran de cet appareil (tube cathodique, visionneur optique) apparaît une question (ex.: de grammaire ou d'arithmétique) suivie de plusieurs réponses dont une seule est juste. L'élève indique la réponse qu'il choisit en appuyant sur un bouton. Si la réponse est mauvaise, apparaît un nouveau texte qui lui explique son erreur, une nouvelle question, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'une bonne réponse ouvre la voie à une nouvelle étape.

(2)

D'autres machines sont conçues pour exploiter la méthode du programmé linéaire, telle que décrite ci-dessus. Ces machines sont plus simples et moins dispendieuses, le déroulement étant successif.

2.4.3.3 ENSEIGNEMENT PROGRAMME (dispensé par le maître) 138

Le maître utilise des méthodes analogues à celles exploitées dans les machines à enseigner ou dans les textes programmés, s'adressant aux étudiants soit de façon individuelle, soit par petits groupes, soit pour une classe entière.

Une telle exploitation, dans le cas des méthodes de Crowder peut s'avérer captivante, le maître soumettant des décisions à prendre, des alternatives, etc.

2.4.3.4 ENSEIGNEMENT ASSISTE PAR ORDINATEUR 139

Ce mode s'inspire des composantes déjà décrites pour l'enseignement programmé, surtout l'enseignement programmé par embranchements.

Mais, en raison de l'ampleur de sa mémoire, de la complexité possible dans les programmes d'ordinateurs, des totalisations en cours de route et d'une vaste alternative de réactions, l'ordinateur offre beaucoup plus de souplesse et de versatilité.

Il peut même, grâce à sa logique programmée et aux éléments préfabriqués, accumuler, analyser, évaluer et réagir devant une réponse qui vient d'être construite par le sujet et qui est nouvelle (dans son ensemble et non dans ses parties, bien sûr). L'ordinateur peut donc intégrer certaines réponses construites. Il n'est pas limité aux réponses sélectionnées ou préfabriquées.

De plus l'ordinateur peut être couplé à des segments de programmes audio-visuels et pourrait même être relié à des éléments sensoriels, sensori-moteurs ou psychomoteurs.

2.4.3.5 CONCEPTS RELIES A LA PEDAGOGIE CYBERNETIQUE

2.4.3.5.1 REPONSE SELECTIONNEE OU PRECONSTRUITE ("selected response") 140

Sélection de la meilleure réponse entre deux ou plusieurs possibilités qui furent préparées et présentées à l'étudiant. Cette sélection peut se faire par crayon électrique ou électronique ou d'autres méthodes analogues. Les examens appelés "examens objectifs, examens à choix multiples, examens avec distracteurs" impliquent ce type de réponse.

(4)

2.4.3.5.2 REPONSE CONSTRUITE 141

Toute réponse qui n'est pas finalement effectuée par le choix d'une parmi deux ou plusieurs options possibles, ex.: paroles ou phrases parlées ou écrites, dessins, réalisation d'actions et de procédures. Ce qu'on appelle souvent "des questions ouvertes" implique ce type de réponse.

(4)

2.4.3.5.3 MODE INDIVIDUEL ("individual mode") 142

Une seule personne pouvant utiliser le matériel à volonté avec un contrôle plus ou moins limité et une interaction plus ou moins limitée avec les autres usagers.

2.4.3.5.4 MODE COLLECTIF (petit groupe, classe) 143

Le matériel didactique d'information, de communication ou d'expérimentation est concevable ou exploitable à l'échelle d'un groupe ou d'une équipe (ou est effectivement conçu et exploité à cette échelle).

2.4.3.5.5 MODE DE MASSE 144

Le matériel d'information, de communication ou d'expérimentation n'est concevable et exploitable qu'à l'échelle des masses ou de très grandes quantités de personnes; (ou: ce matériel est effectivement conçu et exploité à cette échelle).

2.4.3.5.6 ACCES INDEPENDANT ("independant access") 145

Terme qui s'applique à un système de stockage à usage multiple dans lequel le temps et la méthode nécessaires pour qu'un usager ait accès à un fragment d'information, sont indépendants du nombre et des actions de tous les autres usagers.

(4)

2.4.3.5.7 ACCES DIRECT, A VOLONTE ("random access") 146

Méthode de stockage dans laquelle une unité quelconque d'information peut être obtenue directement, indépendamment de la localisation de l'unité précédemment repéré. Un exemple serait un type de projecteur à diapositives dans lequel n'importe quelle cellule pourrait être projetée instantanément par simple pression du bouton correspondant.

(4)

2.4.3.5.8 ACCES SEQUENTIEL ("sequential access") 147

Méthode de stockage où les item sont accessibles dans une séquence suivie (l'une après l'autre), peu importe que toute l'information ou une partie seulement soit désirée. (Ex.: Je ne désire voir qu'une partie d'une bande filmique, mais je ne peux l'isoler du reste de la projection).

(4)

2.4.3.6 PEDAGOGIE DE L'OBJET TECHNIQUE 148

Expression maintenant consacrée mais qui reçoit des significations multiples selon les écoles de pensée et les pays.

De façon générale, c'est une méthode qui exploite toutes les virtualités d'un ou de plusieurs objets familiers (ou insolites); ex.: une bicyclette, un malaxeur, une lampe de poche, un grille-pain, un stylo, une chaise-lit, une poupée. Devant cet objet, les démarches possibles sont nombreuses:

1. Comment fonctionne l'objet?
2. Comment est-il fait?
3. De quelle façon a-t-on pu le construire (à l'unité ou en série)?
4. Pourquoi? Principes de sa matière, de son fonctionnement, de son énergie...

On peut aussi proposer la découverte ou redécouverte des mécanismes et de leurs principes; on peut proposer une création de l'objet, demander comment on imagine le plan d'un distributeur automatique... etc. Certaines écoles insistent sur les principes scientifiques, d'autres sur les hypothèses de fonctionnement, d'autres sur des problèmes connexes: fragilité, usure, limites. L'important, c'est qu'à partir de choses très concrètes, il est possible d'exploiter:

1. Le sens du mystère, de la découverte;
2. Le sens de l'exploration;
3. La provocation intellectuelle;
4. Le développement des principes scientifiques;
5. L'inventivité ou la "réinventivité";
6. La créativité ou la "recréativité";
7. L'intérêt naturel, à partir du moment où les objets choisis sont plus ou moins attrayants ou fascinants pour les étudiants;
8. Le développement des contenus, soit parce que certains objets sont groupés pour représenter un grand nombre de concepts, soit parce que l'objet choisi est en lui-même suffisamment complexe pour illustrer toute une science.

Exemples:

- une motocyclette illustre toute la mécanique, l'électricité et partiellement l'électronique;
- un malaxeur peut servir de base à l'explication de tous les concepts de base de l'électricité;
- une caméra exploite l'optique et un secteur important de la chimie;
- un téléviseur peut exploiter les bases de l'électronique, l'électricité, l'optique, la mécanique.

2.4.3.7 PROGRAMMÉ D'OBJETS SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES 149

Cette expression constitue un néologisme qui se décrirait ainsi: arrangement, ordonnance ou sériation d'objets techniques procédant du plus simple au plus complexe, d'une façon telle que chaque objet proposé "capitalise" sur les descriptions et les explications déjà données pour les objets précédents.

Le nouvel objet ne nécessite de nouvelles informations que pour ce qu'il ajoute de neuf par rapport aux principes des objets précédents.

L'exemple le plus récent et le plus célèbre de cette technique se trouve dans l'ouvrage "The way things work", traduit et adapté de l'ouvrage original allemand "Wie funcktionert das ?"et qui pourrait être traduit en québécois: "Pourquoi et comment ça marche?"ou "Pourquoi et comment ces choses fonctionnent?".

Quelques 560 objets sont d'une part représentés et exposés visuellement selon diverses coupes progressives et des maquettes de fonctionnement, tandis que les principes scientifiques et techniques ainsi que les données spécifiques sont exposées dans des colonnes parallèles.

En raison du principe énoncé plus haut, on n'accorde jamais plus d'une page d'illustrations et une page de texte pour chaque objet,mais l'effet d'ensemble est aussi vaste qu'un traité technologique ou purement scientifique, avec les avantages d'une exploitation concrète des créations techniques les plus modernes.

Sans doute, on explore tous les objets imaginables à partir du crayon-bille jusqu'au réacteur nucléaire,en passant par les aérosols, les tissus, les appareils ménagers, les "boîtes à musique", mais d'une façon structurée et progressive et non de façon "mosaïque".

Note bibliographique: "The way things work"
Publié par Simon and Schuster
New York, 1967 (tome 1) et 1971 (tome 2)
L.C.C. no: 67-27972
Tome 1 et 2

EXEMPLES EN OPTIQUE

1. Pourquoi et comment, vitre et verre sont transparents?
2. Miroirs
3. Lunettes (verres concaves, convexes), lentilles
4. Loupe
5. Lunette d'approche
6. Télescope
7. Jumelles
8. Microscope
9. Zoom
10. Caméra, etc.

Comment fonctionnent ou se fabriquent ces objets? Pourquoi?

Chaque objet de cette série n'apporte qu'un ou deux concepts nouveaux par rapport au précédent. Le dernier capitalise sur la compréhension de tous ceux qui ont précédé.

Dans cette démarche, toutes les possibilités de curiosité, fascination, découverte, redécouverte, exploration, défi à l'intelligence et aux fonctions expérimentales, créativité, inventivité décrites précédemment à l'article "Pédagogie de l'objet technique" sont exploitées.

S'ajoutent cependant, les avantages de la variation des objets, l'effet de renforcement, la maîtrise d'un répertoire vaste et moderne, l'effet de structuration et de systématisation.

2.5 NOTES SUPPLEMENTAIRES

2.5.1 OBSERVATIONS GLOBALES SUR LES PROBLEMES DE PROGRAMMATION 150

Pour éviter de toujours retomber dans les mêmes pistes erratiques, il faudra un jour établir des différences entre:

a) les concepts, i.e. la liaison logique existant entre les concepts;

b) les opérations psycho-motrices, i.e. la liaison ou l'enchaînement logique existant entre les opérations pratiques;

c) les activités quotidiennes courantes, i.e. l'enchaînement existentiel des opérations et des concepts qui se présentent à chacun dans son existence quotidienne et qu'il faut accepter comme contrainte sinon comme agrément;

d) les intérêts collectifs, i.e. les zones d'intérêt, de motivation, les valeurs et les foyers d'activités privilégiées qu'on rencontre à une époque donnée de l'évolution (habituellement communes à de vastes groupes selon les âges et les sexes);

e) les intérêts individuels, i.e. les zones d'intérêt, de motivation, de valeur plus particulières à un individu.

On pourrait conclure que la situation idéale impliquerait qu'on possède toutes les données suivantes:

a) une liste de toutes les notions, sous-notions, des thèmes et de leurs multiples relations mutuelles;

b) une liste des opérations pratiques possibles dans les matières générales et professionnelles;

c) une liste de toutes les situations courantes vécues par la majorité des gens, distinguant les phases de la vie (adolescent, jeune adulte, adulte) et les sexes - ces situations devraient à la fois tenir compte des environnements et des opérations courantes;

d) une liste des activités correspondant aux intérêts qu'on rencontre dans le cours d'une vie, distinguant les âges, les sexes, les phases de la vie;

e) une liste des activités jugées intéressantes, captivantes ou ressenties et acceptées comme vitales et nécessaires par l'étudiant, au niveau individuel.

L'entreprise de formation ne pourra prétendre à un minimum d'efficacité que dans la mesure où elle saura assurer une interconnexion entre toutes ces dimensions.

En effet, c'est à partir du moment où l'étudiant peut identifier ce qui l'intéresse ou ce qu'il estime et accepte comme très utile ou très nécessaire pour lui, que peuvent être mis à profit tous les supports pédagogiques, particulièrement dans les domaines des apprentissages cognitifs et psycho-moteurs (documents, équipements, ressources, personnes-ressources, media). Il importe d'associer la connaissance à la motivation et à l'action.

2.5.2 FORMULATION DES OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT VS METHODE TRADITIONNELLE DE PRESENTATION DES PROGRAMMES 151

Il s'agit d'une technique spéciale pour présenter les contenus de programmes et préciser, expliciter ce qui demeurait antérieurement plus ou moins vague; la méthode traditionnelle de présentation donne une liste détaillée de sujets à traiter (thèmes, notions, sous-notions); elle donne aussi une certaine quantité d'objectifs généraux; étudiants et professeurs demeurent néanmoins dans un halo d'imprécisions.

Les méthodes de formulation des programmes par objectifs de comportement tendent à décrire de façon très précise (en utilisant des verbes d'action et en procédant selon des normes taxonomiques) de quoi l'étudiant doit être capable, de façon concrète, allant jusqu'à donner des exemples d'épreuves que l'étudiant devrait relever. Ces travaux s'inspirent de diverses taxonomies (classifications) des objectifs de l'enseignement qui se situent dans le filon amorçé par Bloom et ses collaborateurs, spécialement pour le domaine cognitif. Les taxonomies utilisées pour les comportements du domaine psychomoteur s'inspirent des structures de E. Simpson.

Notes: a) La reformulation de programmes par objectifs détaillés et conformément aux principales taxonomies, entraîne toujours une rénovation des procédés d'évaluation qui peuvent alors capitaliser pleinement sur toutes ces précisions.

b) Cette technique du travail, lorsqu'elle devient une sorte d'absolu, est toutefois limitative et risque de verser dans l'excès d'analyse, le style prescritif, le style "robotique".

c) Elle contredirait alors toutes les possibilités dynamiques de l'intérêt spontané du projet et rebomberait dans les avatars de la programmation structurée, proposée et imposée de l'extérieur.

2.5.3 PROGRAMMATION A PARTIR DES RÔLES 152

"Cette orientation vise l'apprentissage des attitudes, des connaissances, des comportements appropriés à une situation sociale donnée". (...)

"Le concept de rôle en programmation implique l'ensemble des relations qu'un individu peut établir avec les objets ou les personnes dans une situation".

Les rôles des personnes dans une société sont complexes. Exemple: le rôle d'agriculteur implique un grand nombre de sous-rôles; il a un rôle de citoyen, de syndicaliste, de coopérant, de propriétaire, de gérant, de producteur agricole, d'opérateur et de réparateur de machinerie, de père de famille ou membre de famille, etc.

Dans le détail, il y a autant de variations de rôles que d'individus, de spécialités de travail, etc. Mais il existe des "communs dénominateurs" qui rejoignent de grandes collectivités. Pour les adultes, les rôles de citoyen, syndicaliste, travailleur, etc. sont passablement universels. Chez les jeunes, les rôles qui sont effectivement vécus sont moins nombreux.

Le concept de rôle aide à équilibrer une programmation qui risquerait de trop s'enliser dans des séries de contenus envisagés sous les angles cognitifs, psychomoteurs ou affectifs.

Note: Cette description s'inspire ou est cité textuellement à partir du document: "Inventaire et Réflexions sur les programmes de formation".
Par Yvon Lussier et Claude Marin
D.G.E.P.
Ministère de l'Education du Québec
Janvier 1969
pp. 98-100

2. Explications détaillées des termes

(3e section)

LE CONTEXTE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

3.0 LE CONTEXTE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

3.1 ANALYSE ET REPARTITION DES OCCUPATIONS

3.1.1 METIER OU PROFESSION 153

Tout genre d'occupation, manuelle ou non, dont on peut tirer ses moyens d'existence, exercée pour un employeur ou à son propre compte. Le terme profession a une acception plus large.

(13)

3.1.2 PROFESSION 154

Occupation habituelle qui procure normalement les moyens de subsistance.

(2)

3.1.3 METIER 155

Profession manuelle; par extension, toute sorte de profession (v.g. le métier d'enseignant).

(2)

3.1.4 ACTIVITES PROFESSIONNELLES (tâches) 156

Ensemble d'actions commandées par l'exercice d'un métier ou d'une profession. Ces activités sont souvent appelées fonctions de travail ou tâches.

3.1.5 EMPLOI 157

Ce terme est utilisé dans deux sens: soit pour un ensemble de fonctions constituant un poste de travail (anglais: "occupation"), soit pour tout travail rémunéré exécuté pour un employeur ou à son propre compte (anglais: "employment").

(13-CIRF)

3.1.6 OUVRIER 158

Personne dont les principales fonctions consistent à manipuler des outils et des machines ou à assembler des pièces. Ce terme s'applique parfois au personnel chargé du tri, des contrôles matériels et de l'entretien dans l'atelier.

(13-CIRF)

3.1.7 TRAVAILLEUR 159

Toute personne occupant un emploi exigeant un travail manuel ou non. Ce terme est donc utilisé fréquemment comme substitut au terme "employé" et vice-versa. Il est parfois limité aux personnes qui ne sont pas dans les professions libérales ou dans les activités de cadres-administrateurs.

3.1.8 TRAVAILLEUR NON QUALIFIE (non spécialisé) 160

Personne dont l'emploi ne requiert qu'un minimum (en général, quelques heures ou quelques jours), d'initiation ou d'entraînement sur le tas (cette catégorie se confond en principe, pour les ouvriers, avec celle des "manoeuvres").

3.1.9 TRAVAILLEUR QUALIFIE (ou spécialisé) 161

Personne qui a acquis l'ensemble des connaissances et capacités requises pour l'exercice d'une profession ou d'un métier qualifié, officiellement ou traditionnellement reconnu. L'expression homme (ou artisan) de métier est utilisée comme synonyme.

(13)

3.1.10 TRAVAILLEUR SEMI-QUALIFIE (ou semi-spécialisé) 162

Personne qui a été formée en vue d'un nombre limité de tâches spécifiques mais qui ne possède pas l'ensemble de connaissances et de capacités techniques requises pour une profession ou un métier qualifié officiellement ou traditionnellement reconnu.

(13)

3.1.11 METIER QUALIFIE, TRAVAIL QUALIFIE 163

Activité dont l'exercice est reconnu officiellement ou traditionnellement comme nécessitant des qualifications spéciales qui ne peuvent être acquises qu'après des périodes variables d'étude et de pratique.

(13-CIRF)

3.1.12 APPRENTISSAGE (en milieu de travail) 164

Période de la formation régie soit par contrat, par convention ou par coutume, prévoyant des obligations réciproques de l'employeur et de l'apprenti.

(13)

3.1.13 EXAMEN, TEST (de reconnaissance professionnelle) 165

Epreuves destinées à déterminer les connaissances ou, à la fois, les connaissances et les capacités acquises par les personnes formées. Un examen professionnel peut être "intermédiaire" ou "final". Ces tests sont ordinairement dispensés par des organismes de travail, publics ou privés (corporations, associations, Ministère du Travail...).

3.1.14 ANALYSE D'UN METIER OU D'UNE PROFESSION 166

(pour fins de formation)

Procédé pour déterminer les divers contenus susceptibles d'être enseignés à titre d'informations, d'opérations, de procédés ou de processus. Cet ensemble de contenus peut être ultérieurement organisé en cours d'études et arrangé selon une séquence de difficultés, selon des alternances de théorie et de pratique.

(5)

3.1.15 ANALYSE DE TACHES ("Job analysis") 167

Une énumération détaillée des charges, opérations, tâches, habiletés nécessaires pour accomplir un travail défini, spécifique, le tout organisé selon une séquence logique pour fins de classification; peut servir tant pour l'information ou l'orientation que pour l'éducation.

(5)

En éducation, cette analyse servira à constituer des profils de métier. Ces analyses de tâches ne se limitent pas à de simples descriptions de gestes à poser mais déterminent aussi les habiletés et/ou les aptitudes cognitives, affectives et motrices qui caractérisent ces gestes.

MONOGRAPHIE PROFESSIONNELLE 168

Plusieurs organismes utilisent ce terme pour impliquer à la fois les éléments décrits sous le titre "analyse d'un métier ou d'une profession (pour fins de formation) ou sous le titre "analyse de tâches".

(voir ces définitions)

3.1.16 PROFIL DE METIER OU DE PROFESSION 169

Liste officielle des fonctions et des caractéristiques d'un emploi déterminé. C'est la résultante normale des analyses de tâches.

(13)

3.1.17 ETUDE DU CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE 170

Elle comprend:
1. une analyse communautaire;
2. une analyse des occupations;
3. une analyse de l'enseignement professionnel.

3.1.17.1 ANALYSE COMMUNAUTAIRE 171

Etude factuelle des ressources et conditions socio-économiques, des agences, industries, affaires, firmes, pratiques institutionnelles, problèmes, pratiques familiales, etc., telles qu'elles existent à un moment donné, dans un groupe donné. Cette étude est utilisée par les organismes de formation pour équilibrer les offres de cours selon les besoins régionaux et locaux.

(5)

3.1.17.2 ANALYSE DES OCCUPATIONS 172

Investigation, recherche, évaluation, pour recueillir l'information pertinente par rapport à une simple industrie ou aux occupations d'une région, afin de déterminer les pratiques qui prévalent, la main-d'oeuvre et son déplacement, afin de maintenir les programmes professionnels à un niveau d'équilibre.

(5)

3.1.17.3 ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL 173

Etude pour obtenir l'information de base nécessaire au développement des programmes de formation professionnelle. Sert à identifier les besoins d'entrainement professionnel, à recommander les sortes de classes appropriées, à assister dans le développement des nouvelles méthodes éducatives, à évaluer les résultats dans le travail déjà entrepris.

(5)

3.1.18 SECTEURS PROFESSIONNELS (souvent dénommés "Branches") 174

1. Formes de regroupement des variétés de fonctions professionnelles; les regroupements peuvent se faire selon divers facteurs:
   - par rapport aux produits;
   - par rapport à des sciences;
   - par rapport à des techniques;
   - par rapport à des gestes physiques.
2. Partie de l'activité humaine regroupant des fonctions de travail dont l'exercice nécessite des connaissances relevant de sciences ou de techniques spécifiques.
3. Aux fins d'enseignement, partie de l'activité humaine conduisant à l'acquisition de connaissances et d'habiletés se rapportant à des sciences et/ou à des techniques. Le secteur professionnel comporte un ou plusieurs champs professionnels.

   Exemples: L'électronique, la mécanique, la santé, sont autant de secteurs professionnels.

3.1.19 ENUMERATION DE SECTEURS (OU BRANCHES) PROFESSIONNELS 175

1. Agriculture
2. Analyse (laboratoire de contrôle)
3. Art culinaire
4. Arts appliqués
5. Aide médicale
6. Coiffure et cosmétologie
7. Construction
8. Couture
9. Dessin industriel
10. Electrotechnique
11. Foresterie
12. Mécanique d'ajustage
13. Mécanique automobile
14. Mécanique d'entretien
15. Mécanique de machines de bureau
16. Mécanique de machines fixes
17. Mécanique de plomberie et chauffage
18. Mécanographie
19. Réfrigération
20. Secrétariat

Les divers organismes publics apportent plusieurs variations, regroupant tantôt deux ou trois secteurs, scindant tel autre secteur. Les regroupements faits par les organismes de formation condensent souvent ces secteurs en une douzaine de familles.

3.1.20 CHAMP PROFESSIONNEL 176

C'est une partie d'un secteur (ou branche) professionnel. Il comprend diverses activités professionnelles de différents niveaux de qualification apparentées les unes aux autres par des caractéristiques communes.

Exemple - Les champs du secteur de l'électronique:

a) électrodynamique;

b) télécommunication;

c) instruments et contrôles;

d) ordinateurs;

e) installations électriques.

3.1.21 FAMILLE DE SPECIALITES 177

1. Terme souvent utilisé comme synonyme de secteur ou de branche professionnelle, principalement dans certains milieux de formation.

2. Implique souvent un sens spécial dans la programmation professionnelle, i.e. regroupement de plusieurs spécialités exigeant un très grand nombre d'opérations manuelles communes, des connaissances techniques similaires et des tâches semblables.

3.1.22 TRONC COMMUN 178

Résultante du phénomène suivant: les connaissances théoriques et même pratiques nécessaires à plusieurs spécialités différentes d'une même famille professionnelle (voire parfois de plusieurs familles professionnelles) sont communes et donnent lieu à des cours communs. Un tronc commun est un ensemble de cours communs. Les cours communs sont souvent appelés: blocs-programmes communs et se distinguent des blocs spécifiques. Les blocs-programmes, communs ou spécifiques, sont souvent appelés "modules".

3.1.23 TRONC COMMUN NATUREL 179

Découle de l'analyse des fonctions de travail: correspond à toutes les unités communément identiques et essentielles à tel groupe de spécialités.

3.1.24 TRONC COMMUN ARTIFICIEL 180

Pour des raisons de rentabilité, de polyvalence ou pour les exigences systématiques des sciences, on déborde les unités strictement essentielles; on donne aussi d'autres unités utiles à l'exercice des fonctions de travail de plusieurs spécialités d'une même famille, voire de plusieurs familles. Ce tronc commun peut être dû aux exigences de l'approche technologique; dans ce cas, la puissance de généralisation étant rehaussée, ce tronc commun est supérieur au précédent; il convient alors de parler de tronc commun polytechnique ou technologique.

3.2 RÉPARTITION DES GENRES DE FORMATION TECHNIQUE ET/OU PROFESSIONNELLE

3.2.1.1 PRÉLIMINAIRES: Nous ne répéterons pas ici toutes les distinctions données dans la première section au chapitre des formations générale et professionnelle. (Voir les articles 1.2 à 1.2.3).

3.2.1.2 VARIETES D'APPELLATION 181

Voici un aperçu des appellations nombreuses et parfois ambiguës qui sont reliées à la formation professionnelle: - formation professionnelle et technique - formation aux techniques - cours de métiers - éducation technique - formation technologique - initiation au travail - formation professionnelle - formation pratique - enseignement général avec formation à la production - cours industriel général - éducation aux métiers et à l'industrie - apprentissage professionnel - apprentissage en cours de travail (training on the job) - formation sur le tas - etc.

3.2.1.3 CRITERES DE REGROUPEMENT DES TERMES 182

Les divers termes utilisés insistent sur différentes qualités telles que: la polyvalence, la spécialisation, les étapes progressives, la complexité de la formation, l'intensité, la densité.

Ainsi les idées suivantes sont ordinairement impliquées dans les appellations correspondantes:

Polyvalence: Formation technique générale - formation professionnelle générale - formation polytechnique - cours industriel général - cours d'exploration technique - technologie générale - technologies.

Spécialisation: Formation spécialisée, spécialité, secteur, champ; cours terminal, cours spécialisé de perfectionnement.

Etapes progressives: Initiation aux techniques - exploration technique - spécialisation - stage professionnel - formation en milieu de travail - perfectionnement.

Complexité de la formation: Travaux manuels simples - cours de métiers - formation professionnelle et technique - formation technique générale - formation technique spécialisée - formation technologique générale - formation technologique spécialisée.

Intensité, densité: Cours intensifs, cours à temps partiel, cours complémentaires, techniques libres, cycle court, cycle long.

Remarque: La formation professionnelle est souvent envisagée à partir du point de vue des milieux de travail; les mêmes termes ont alors un sens différent.

3.2.2 FORMATION (EDUCATION) PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE 183

Apprentissage destiné à préparer l'étudiant à gagner sa vie dans une occupation dans laquelle la réussite dépend largement de l'information technique, de la compréhension des lois de la science et de la technologie en tant qu'appliquées aux opérations modernes de conception, de production, de distribution, de service, de gestion. Dans cette appellation, on vise à la fois la spécialité de travail et la polyvalence.

3.2.3 FORMATION PROFESSIONNELLE 184

Formation qui a pour but de permettre à l'étudiant d'acquérir ou d'augmenter la compétence requise pour l'exercice d'une spécialité ou d'une fonction de travail ou d'une profession.

3.2.4 PROGRAMME DE FORMATION PROFESSIONNELLE 185

Groupe de cours soigneusement sélectionnés ou séquence de sujets dont le contenu énonce les habiletés et connaissances (savoir et savoir-faire) nécessaires pour réussir dans une occupation spécifique.

3.2.5 EDUCATION OU FORMATION TECHNIQUE 186

Education qui prépare le candidat à évoluer dans des occupations où le succès dépend largement de l'information technique, de la compréhension des lois scientifiques et des principes de technologie, de l'initiation aux conceptions des plans modernes, aux normes courantes de production, de distribution, de service et de gestion. Ce terme donne moins d'insistance aux fonctions spécifiques exercées dans les milieux de travail. Il insiste davantage sur les facteurs de polyvalence, avec toutes leurs exigences "multi-disciplinaires".

3.2.6 TECHNOLOGIE 187

Application des principes scientifiques dans la recherche, le dessin, la conception, le développement, la production, la distribution, le service; termes souvent employés pour désigner un segment des sciences appliquées ou des sciences en tant qu'appliquées (v.g. la technologie électronique, la technologie mécanique).

3.2.7 COURS D'EXPLORATION TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE 188

a) Sens général: sujets d'enseignement désignés pour fournir à l'étudiant une vision large, générale, universelle des connaissances et habiletés impliquées dans un domaine d'étude ou une occupation.

b) Autre sens courant: cours fournissant des expériences exploratoires et qui introduisent à une vaste gamme d'occupations.

EXPLORATION TECHNIQUE (contexte scolaire québécois) 189

Le programme désigné "Exploration technique" dans la structure du secondaire (DIGESS) au Québec est un cours offert à tous, à titre facultatif (non obligatoire) en secondaire III, mobilisant 5 périodes par semaine (2 séances, l'une de 3 périodes, l'autre de 2). Son objectif est de dispenser des informations professionnelles sur 3 des 15 familles (au choix) qui recouvrent 70 spécialités. Ce cours doit illustrer les types d'opérations impliqués dans les familles de spécialités. La durée totale prévue est de 180 périodes.

3.2.8 EXPLORATION TECHNIQUE (contenu du programme) 190

Négativement: Ce n'est pas un dressage gestuel, un ensemble de manipulations ou de tâtonnements; ce n'est pas un cours d'information professionnelle.

Positivement: C'est une connaissance systématique, théorico-pratique, du monde technique qui devrait comprendre les activités fondamentales suivantes:

a) initiation à la métrologie (ensemble des instruments de mesure);

b) initiation à la représentation graphique (plans, croquis, lecture de plans);

c) initiation systématique au fonctionnement des instruments de transformation de la matière: machines, machines-outils, procédés fondamentaux, systèmes mécaniques;

d) systèmes d'énergie, systèmes électriques, électroniques, etc.

a) initiation systématique à la transformation de la matière elle-même, impliquant une maîtrise des matériaux (métaux, bois, matières synthétiques) et une maîtrise des principaux procédés fondamentaux de transformation de la matière, à partir de ses états les moins raffinés (sol, terre, éléments minéraux, végétaux, extraction, formes, transformation).

Bref, il s'agit d'une initiation à une réflexion globale sur les exigences techniques de quelque transformation notoire de la matière, du développement d'un esprit créateur; développement d'un ensemble d'opérations pratiques globales et caractéristiques de toute opération technique considérée dans son ensemble.

3.2.9 OPTIONS "TECHNIQUES LIBRES" 191

Terme général pour identifier les cours de formation complémentaire offerts à ceux qui ont choisi non pas la voie professionnelle mais la voie culturelle ou générale menant au CEGEP; offerts en secondaire III, IV, V, à titre facultatif, à raison de cinq (5) périodes par semaine. Ces cours comportent des programmes d'initiation aux principales technologies: initiation à la mécanique, initiation à l'électricité, à l'informatique, aux techniques artistiques, aux techniques commerciales, etc.

3.2.10 PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE A TEMPS PARTIEL 192

Programmes élaborés selon l'une ou l'autre des modalités suivantes:

1. Cours d'extension sur les métiers, à temps partiel. Enseignement donné à des travailleurs afin d'accroître ou d'étendre leurs habiletés et leurs connaissances dans le métier ou l'occupation dans lesquels ils sont ou ont été engagés.

2. Cours préparatoires à un métier: enseignement dispensé à des travailleurs qui ont laissé l'école régulière pour préparer ceux-ci à un emploi utile dans les métiers, les occupations ou champs d'industries autres que ceux dans lesquels ils sont ou ont été engagés.

3. Cours généraux, à temps partiel, en éducation des adultes; enseignement dispensé à des personnes déjà employées dans le but d'élargir leur formation civique ou professionnelle; ne se confine pas aux métiers ou aux objectifs industriels.

3.2.11 INITIATION AU TRAVAIL 193

"Enseignement professionnel destiné aux élèves des premières années de l'enseignement secondaire qui n'ont pas les aptitudes voulues pour accéder à l'enseignement de métiers. L'enseignement dit d'initiation au travail les prépare à des métiers peu spécialisés: pompiste de station de service, garçon d'ascenseur, etc." (sic! - cette définition est donnée textuellement dans le vocabulaire de l'éducation au Québec, publication officielle du ministère de l'Education).

3.2.12 ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL COURT ET LONG 194

(Dinstinction de deux genres de formation professionnelle): Les spécialités professionnelles dispensées au secondaire se répartissent à tort ou à raison, en deux groupes, selon leur complexité intrinsèque.

3.2.12.1 LE PROFESSIONNEL COURT 195

Il demande moins de préalables en formation générale. Il se donne dès le secondaire III: prépondérance d'activités pratiques; minimum de théorie; on vise à des spécialités fonctionnelles; les troncs communs artificiels ou naturels sont peut utilisés.

3.2.12.2 LE PROFESSIONNEL LONG 196

Se donne après le secondaire III; comporte plusieurs blocs théoriques d'initiation technologique; on donne les cours communs au niveau d'un secteur en secondaire IV; les cours pertinents à des spécialités précises sont reportés au secondaire V; or maintient un dosage de formation générale et de formation professionnelle à travers le secondaire IV et V.

3.2.13 COURS PROFESSIONNEL INTENSIF 197

Programme spécial ou profil de cours à forte prépondérance professionnelle destiné aux élèves qui décident de prendre des spécialités professionnelles après avoir complété un secondaire V général ou au moins un secondaire IV; les unités professionnelles requises sont les mêmes qu'au professionnel long mais les candidats peuvent faire le cours en un an parce que leur formation générale étant acquise, ils se trouvent dégagés d'un grand nombre de programmes généraux.

3.2.14 COURS TERMINAL 198

Qui complète les matières d'un champ spécifique et d'une spécialité précise avec une perspective d'emploi comme objectif immédiat.

3.2.15.1 EDUCATION COOPERATIVE 199

Programme pour personnes inscrites à une école et qui, par un arrangement coopératif entre l'école et les employeurs, reçoivent un enseignement professionnel à temps partiel à l'école et un apprentissage au travail avec emploi à temps partiel. Les alternances entre l'école et le milieu du travail peuvent être sur des bases de jour, de semaine, de mois, de trimestre.

3.2.15.2 COURS ALTERNÉS 200

Terme souvent employé à la place du terme "éducation coopérative".

3.2.15.3 APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL ("Apprentice training") 201

Système organisé pour procurer aux jeunes les habiletés de manipulation et la connaissance technique ou théorique pour un rendement (performance) compétent(e) dans les occupations spécialisées.

Le programme implique généralement une coopération entre l'école, le travail, la gérance, puisque les apprentis apprennent les habiletés par des expériences de travail "au travail" et l'information correspondante dans les classes. Les termes et conditions minimales d'apprentissage sont règlementés par l'état et les statuts ou accords locaux.

Note: Cette définition est pratiquement identique aux deux précédentes.

3.2.15.4 APPRENTISSAGE AU TRAVAIL ("on the job training") 202

Enseignement dans l'accomplissement d'un emploi donné à un travailleur par l'employeur durant les heures ordinaires de cette occupation; les salaires minimums ou salaires de débutants sont habituellement payés. L'industrie, ici, ne compte pas sur d'autres organismes de formation professionnelle.

3.2.15.5 PERIODE PROBATOIRE 203

Période de formation ou de travail qui permet de vérifier la validité du choix professionnel.

3.2.15.6 PERIODE DE STAGE (travail) PRATIQUE 204

Temps que les personnes qui étudient des matières techniques ou autres personnes en formation doivent passer dans des ateliers ou à des travaux "sur le terrain" pour connaître les conditions de travail ou se rendre compte par elles-mêmes de la façon dont les opérations sont effectuées, etc. L'adjectif "pratique" est également utilisé ici pour indiquer l'idée d'une répétition systématique (aux fins d'assimilation) d'une série donnée de mouvements ou d'expériences. Le stage, ainsi défini, relève souvent de l'initiative des étudiants et ne correspond pas nécessairement à des ententes coopératives entre l'école et les milieux de travail.

3.2.15.7 INTEGRATION SYSTEMATIQUE AU MONDE DU TRAVAIL 205

Activités de travail et de formation dans l'entreprise, qui visent à compléter la formation acquise dans l'école. Ici, l'initiative relève entièrement de l'entreprise.

3.2.16 ENSEIGNEMENT COMPLEMENTAIRE (du point de vue de la formation professionnelle) 206

Enseignement des sciences, des techniques, des mathématiques et d'autres matières en vue d'accélérer la maîtrise des capacités professionnelles et de contribuer à une meilleure compréhension.

Note: Il y a très peu de différences entre ces termes.

3.2.17 EDUCATION AUX ARTS INDUSTRIELS ("Industrial Arts") 207

Travaux d'ateliers éducatifs d'un type non professionnel, fournissant des expériences générales d'éducation centrées sur les aspects industriels et techniques de la vie actuelle, offrant des orientations dans des domaines d'appréciation, de production, de consommation, de récréation, à travers les expériences actuelles avec les produits et les matériaux. Sert aussi d'expérience exploratoire.

3.2.18 ART INDUSTRIEL (autre signification) 208

Application des principes d'esthétisme dans les plans et la production de produits manufacturés. Ce sens est très différent du précédent.

3.2.19 EDUCATION AUX ARTS PRATIQUES 209

Type d'éducation fonctionnelle où les manipulations prédominent et qui fournit des expériences d'apprentissage dans les intérêts aux loisirs, les connaissances de consommateur, l'expression créatrice, la vie familiale, les habiletés manuelles, le développement technologique et autres pistes similaires qui ont une valeur fonctionnelle pour tout le monde. Cette définition correspond assez bien aux programmes d'éducation populaire du Québec (DGEP) et à quelques programmes de la DIGEES.

(5)

3.2.20 FORMATION GENERALE AUX TECHNIQUES ADMINISTRATIVES 210

Cette formation est bien représentée par l'ensemble des sujets qui constituent le tronc commun des diverses spécialités de la famille du secrétariat-commerce:

1. Initiation au monde des affaires;
2. Initiation à l'économique;
3. Initiation au droit civil et commercial;
4. Initiation à l'organisation de l'entreprise (grande et petite);
5. Initiation à l'automatisation des affaires et des services (traitement des données, etc.);
6. Initiation aux institutions politico-économiques;
7. Initiation au langage de communication dans les affaires (français commercial, anglais commercial).

Ces sujets sont appelés: troncs communs ou cours de base pour la majorité des spécialités de la famille "secrétariat et commerce". Mais si on envisage que tout professionnel, technicien, spécialiste universitaire est appelé à oeuvrer dans un contexte économique, si on envisage que c'est le sort constant de tout homme, qualifié ou non, il devient évident que ces sujets doivent être considérés comme matières de formation générale.

3.2.21 FORMATION SPÉCIFIQUE AUX TECHNIQUES ADMINISTRATIVES 211

En plus des apprentissages de base énumérés dans l'article précédent, cette formation diffère de cette dernière, parce qu'elle apporte des sujets de spécialisation appropriés aux diverses fonctions de travail:

- Dactylographie, sténographie, tenue de bureau; terminologie pour divers contextes de travail dans le cas des spécialités de secrétariat juridique, médical, etc.;
- Psychologie de la vente et de la mise en marché pour les vendeurs, etc.

A la différence de la majorité des autres spécialités professionnelles, les apprentissages sont en prépondérance de type verbo-moteur et grapho-moteur.

3.3 LIEUX ET MILIEUX DE LA FORMATION TECHNIQUE ET/OU PROFESSIONNELLE

3.3.1 INSTITUT TECHNIQUE (définition applicable partiellement aux CEGEPS) 212

Ecole de niveau postsecondaire qui offre une éducation technique dans un ou plusieurs domaines pour préparer les gens à des positions intermédiaires entre les travailleurs spécialisés et les scientifiques ou ingénieurs professionnels (de niveau universitaire).

(13)

3.3.2 ECOLE PROFESSIONNELLE 213

Institution dispensant à la fois un enseignement complémentaire et une formation pratique; on utilise également le terme "centre de formation professionnelle", en particulier lorsqu'il s'agit de formation des adultes. On s'efforce de préciser, dans chaque cas les spécialités dispensées à l'école professionnelle ou dans le centre de formation en question.

3.3.3 ECOLE TECHNIQUE (de niveau secondaire) 214

Institution d'enseignement au niveau secondaire, qui a un objectif professionnel, un contenu de matière technique et un caractère terminal (professionnel au plan de l'objectif, technique au plan des contenus de matières).

Note: Cette définition correspond à l'idéal théorique d'une partie du réseau secondaire régulier au Québec.

3.3.4 ECOLE DE METIERS 215

Ecole publique ou privée qui entraîne jeunes et adultes dans les habiletés, les connaissances techniques, l'information industrielle et l'agissement de travail nécessaire pour réussir dans un ou plusieurs métiers spécialisés. L'accent porte davantage sur les opérations professionnelles (opérations à prépondérance gestuelle que sur les contenus technologiques).

3.3.5 ECOLE PROFESSIONNELLE PUBLIQUE 216

Ecole professionnelle de niveau secondaire sous la supervision et le contrôle publics, supportée par des fonds publics et qui fournit un enseignement qui permettra aux jeunes et aux adultes d'entrer et de progresser dans un métier ou une occupation spécialisée de leur choix.

3.3.6 ECOLE PROFESSIONNELLE PRIVEE 217

Ecole établie et gérée par une agence autre que l'état ou ses sous-organismes, supportée par des fonds autres que les fonds publics, qui vise la préparation des étudiants pour entrer ou progresser dans les métiers ou autres occupations spécialisés.

3.3.7 ENTREPRISE DE RATTACHEMENT 218

Entreprise industrielle, agricole ou autre, qui collabore avec une école en vue d'assurer la formation à la production inhérente à l'enseignement technique.

3.3.8 ATELIER DE FORMATION (dans l'industrie) 219

Partie d'une usine ou d'un autre lieu de travail réservé à la formation pratique.

3.3.9 ATELIER GENERAL POUR ACTIVITES MULTIPLES ("Multiple activity general shop") 220

Atelier scolaire conçu et équipé pour offrir deux ou plusieurs aires d'enseignement dans les arts industriels. Un tel atelier contient des facilités pour l'enseignement du dessin technique, de la lecture de plans, du travail du bois, du travail du métal, des arts graphiques, de l'électricité, ou toute combinaison analogue d'aires d'enseignement. Parfois dénommé atelier général, atelier général polyvalent ("composite"), universel ou "laboratoire des industries".

Cette définition nord-américaine (milieu anglophone) s'inscrit dans le contexte particulier du programme "industrial arts" qui est assez déterminé et reconnu, mais qui n'a pas d'équivalent dans les programmes québécois. Elle s'apparente assez bien à notre contexte des aires de base quoique celles-ci soient envisagées dans une perspective de secteurs de spécialités et visent donc une spécialisation ultérieure.

3.3.10 UNITE D'ATELIER GENERAL ("General unit shop") 221

Atelier scolaire affecté aux arts industriels dans une famille d'occupations telles que: travail du métal, travail du bois, électricité (v.g. un atelier général de travail du métal contiendrait des facilités pour les occupations spécifiques de machinerie, de fonderie, de métal en feuille, etc.).

3.3.11 ATELIER UNIFONCTIONNEL 222

Atelier scolaire conçu et équipé pour procurer l'apprentissage d'une occupation industrielle unique ou d'une seule sorte de matériel ou d'un seul type de travail.

3.3.12 AIRE DE BASE 223

1. Aire d'enseignement pourvue des équipements nécessaires à l'exploration et à l'acquisition de connaissances communes ou complémentaires à un secteur professionnel. Regroupe tous les ateliers qui sont prévus pour desservir ce secteur professionnel (dépend donc du concept de secteur professionnel).

2. Cadre physique prévu pour chaque école polyvalente où on regrouperait le matériel expérimental, les ateliers, les équipements de plusieurs familles ou sections de spécialités. Ces équipements, ces ateliers ne sont pas conçus pour donner en profondeur l'apprentissage spécifique à telle ou telle des 70 spécialités envisagées par les programmes de la DIGEES.

3.3.13 AIRE DE CONCENTRATION ET DE SPECIALISATION 224

1. C'est l'aire de base enrichie par l'ajout des équipements nécessaires à l'enseignement des concentrations professionnelles d'un secteur particulier: permet un enseignement plus spécialisé répondant aux besoins du monde du travail.

2. Cadre physique spécial prévu pour certaines écoles polyvalentes où se dispensent certains programmes spécifiques au niveau de l'une ou l'autre des quelques 70 spécialités. Cette ultime spécialisation requiert des équipements qui s'apparenteraient au contexte industriel.

Ces aires spécialisées peuvent desservir indifféremment les besoins de formation professionnelle des adultes, et des jeunes adultes qui, après une formation technique générale (secondaire), opteraient pour des spécialités définies. Elles doivent, de par leur nature, convenir également à plusieurs programmes collégiaux, et même universitaires, parce que l'équipement est fonctionnel par rapport aux objets produits et non par rapport aux gradations scolaires.

3.4 RESSOURCES HUMAINES DE LA FORMATION TECHNIQUE ET/OU PROFESSIONNELLE

3.4.1 ORIENTATION PROFESSIONNELLE GENERALE 225

Informations données, en général, aux jeunes vers la fin de leurs études et destinées à leur expliquer le marché de l'emploi, ses débouchés et ses exigences.

3.4.2 "GUIDANCE" (orientation professionnelle individualisée) 226

Processus qui permet de recenser les aptitudes, les capacités physiques et mentales d'une personne ainsi que ses préférences, puis de les confronter avec les exigences d'un certain nombre d'activités professionnelles, afin de faire apparaître le type d'enseignement, de formation ou d'emploi qui lui convient le mieux.

(13)

3.4.3 ORIENTATION PROFESSIONNELLE PRATIQUE 227

Ensemble de brèves périodes passées à exercer ou à observer (ou les deux) différentes activités professionnelles. Son but est de familiariser les personnes qui vont prendre un emploi avec les conditions réelles de travail; ce qui permet de faire un choix en connaissance de cause.

(13-CIRF)

3.4.4 CONSEILLER D'ORIENTATION ("Guidance counselor") 228

Personne expérimentée et entraînée qui aide une autre personne à se comprendre, à prendre conscience de ses possibilités, pour faire son choix à la lumière de ses caractéristiques exclusives et d'entreprendre un cours d'apprentissage ou un travail en harmonie avec son choix.

3.4.5 INFORMATION PROFESSIONNELLE ("Occupational information") 229

Données organisées systématiquement pour permettre aux personnes impliquées dans l'orientation, d'aider les candidats à faire un choix professionnel judicieux. Ce matériel concerne la nature du travail, les tâches, les responsabilités, les compensations, l'information sur l'état d'embauche, les chances de promotion et les exigences d'entrée en emploi, l'admission, la rémunération, les avantages.

3.4.6 PROFESSEUR D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE 230

Personne qualifiée pour assurer un enseignement théorique et pas uniquement des apprentissages gestuels.

(13)

3.4.7 INSTRUCTEUR 231

Personne qualifiée pour assurer à la fois une formation pratique et un enseignement complémentaire.

(13)

3.4.8 MONITEUR 232

Personne qualifiée pour assurer la formation pratique mais qui ne dispense pas l'enseignement théorique.

(13)

3.4.9 TECHNICIEN 233

Personne qui occupe un emploi situé entre celui d'un ingénieur diplômé ou d'un chercheur de niveau universitaire élevé et celui d'un travailleur qualifié ou hautement qualifié.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

L'instruction et la formation qu'il a reçu sont, en principe, au moins d'un niveau intermédiaire entre le secondaire et l'université. Elles peuvent avoir été acquises, soit dans l'enseignement général, soit dans l'enseignement technique. Un technicien peut aussi avoir suivi un enseignement ou une formation au-delà du niveau collégial, être titulaire d'un brevet ou d'un diplôme approprié. Ses fonctions relèvent, en principe, de l'une (ou de plusieurs) des activités suivantes: mise au point des projets (calculs, dessin, etc.), travaux de développement techniques (fabrication, montage ou instructions de commande ou de sous-traitance).

(13)

Notes: 1. Théoriquement, le technicien de ce niveau (voir la définition ci-dessus) serait préparé au rôle de professeur ou d'instructeur et non simplement au rôle de moniteur.

2. Le travailleur qualifié ou l'homme de métier serait plutôt préparé à des rôles de moniteur.

3.5 DIVERS

3.5.1 POLYVALENCE, POLYVALENTE 234

Le terme "polyvalent", d'abord célèbre en chimie, désigne la qualité ou la propriété de ce qui se prête à des multiples combinaisons, agencements, fonctions, supposant donc un ensemble très diversifié, très unifié.

Nous ne reprendrons pas ici tous les avantages qu'on attend ou qu'on attendait de l'école polyvalente (décloisonnement horizontal et vertical de plusieurs catégories de formation, utilisation maximale d'édifices, d'équipements, de locaux, de ressources humaines et administratives, ouverture pour tous d'un très grand nombre d'options, de concentrations, de voies, élimination des obstacles artificiels, ouverture démocratique aux genres de formation).

Nous attirons simplement l'attention sur des distinctions importantes:

a) un réseau d'édifices scolaires pourrait être très polyvalent, surtout dans une métropole où existe déjà un réseau de transports et de communications versatiles, sans que chaque édifice soit une polyvalente;

b) un système structural de programmes peut être polyvalent et non-polyvalent, indépendamment de la polyvalence des édifices ou même du réseau d'institutions;

c) édifice, réseau, programmation, normes administratives peuvent être très polyvalents, chacun dans son ordre, sans assurer pour autant que l'individu recevra une formation polyvalente. Former un individu "polyvalent" et former un vaste système polyvalent sont deux entités nettement distinctes. Le même raisonnement s'applique non seulement au niveau des individus mais au niveau des groupes et des masses.

3.5.2 CONTINGENTEMENT, SELECTION, ELIMINATION 235

Ces trois termes constituent la "trame voilée" de l'univers des professions et par voie de conséquence, des systèmes d'éducation.

Le contingentement, c'est la détermination et la limitation des nombres de membres auxquels une profession est ouverte.

La sélection est un processus de choix des meilleurs candidats par rapport à certains critères et l'élimination en est la résultante du point de vue de ceux qui son écartés de ce choix.

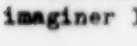
Les occupations professionnelles étant si nombreuses (30,000 variétés aux U.S.A. et 12,000 au Canada), elles sont soit naturellement, soit artificiellement ou arbitrairement inégales sous de multiples aspects: complexité, exigences physiques, exigences intellectuelles, gratifications, prestige.

Ce phénomène se traduit en diverses pyramides hiérarchiques.

Dans la mesure où le système scolaire reflète la dynamique sociale, ses structures impliquent également les mécanismes de contingentement, de sélection, d'élimination, et ces mécanismes, comme dans le cas de la société, fonctionnent selon des bases naturelles, artificielles ou arbitraires.

Deux observations sont difficilement contestables:

1. la plupart désirent la partie supérieure de la pyramide;
2. la partie supérieure de la pyramide est une fraction minoritaire minime par rapport au reste de la pyramide.

Il semble difficile d'imaginer une société ou des systèmes d'éducation sans pyramides. Il semble possible d'en imaginer la réduction de certains angles ().

3.5.3 DURÉES DES DIVERSES FORMATIONS PROFESSIONNELLES

3.5.3.1 DURÉES UNIFORMES VS DURÉES DISTINCTES 236

Dans les systèmes scolaires "réguliers" de niveau secondaire ou même collégial, les structures ordinaires invitent à régler ce problème en répartissant quelques 70 spécialités dispensées dans une quinzaine de familles, selon des durées uniformes de deux ans ou de trois ans.

Dans d'autres contextes d'apprentissage, ces mêmes spécialités, considérées par rapport à la complexité de leurs contenus respectifs et non plus par rapport à des cadres de temps prédéterminés, varient dans toute la gamme des différences entre 300 et 1200 périodes.

Lorsque ces spécialités ou d'autres de même nature sont dépouillées des éléments qui pourraient relever d'une formation technique et administrative générale, les éléments spécifiques relevant proprement et distinctement de cette spécialité se réduisent entre 100 et 600 périodes.

Pour plus d'exemples et de détails sur ce problème, on aura avantage à consulter le document suivant:

- Annuaire de monographie de cours professionnels 1972-73, préparé par la Section du Counselling du Ministère de la Main-d'Oeuvre et de l'Immigration en collaboration avec la Direction générale de l'éducation permanente du Ministère de l'éducation et la Direction générale de la main-d'oeuvre du Ministère du travail et de la main-d'oeuvre du Québec.

Dans ce dernier contexte, les variations en formation préalable par rapport à chaque spécialité sont manifestes. Ainsi, une liste de 97 spécialités (analogues à celles proposées par les écoles des C.S.R.) se distribue en 6 groupes.

1. Aucune formation exigée: 8 spécialités
2. Présecondaire exigé: 16 spécialités
3. Secondaire I: (8e année) exigé -8 spécialités

4. Secondaire II: (9e année) exigé - 54 spécialités

5. Secondaire III: (10e année) exigé - 25 spécialités dont la plupart relèvent du secteur secrétariat-commerce

6. Secondaire IV: (11e année) exigé - 6 spécialités

3.5.3.2 DUREE TOTALE DE L'APPRENTISSAGE 237

La somme (en terme de temps) et de la formation préalable et de la préparation professionnelle spécifique qu'il faut à un travailleur pour acquérir les connaissances et habiletés nécessaires afin d'accomplir normalement un emploi précis.

3.5.3.3 DEVELOPPEMENT EN FORMATION GENERALE (GED) 238

L'expression courante est le "GED" pour "General educational development".

Il s'agit d'une classification qui comprend les aspects formels (en institution scolaire) ou non-formels (hors institution) qui contribuent aux caractéristiques suivantes chez le travailleur:

a) Développement du raisonnement et de l'habileté à suivre les instructions;

b) Acquisition des connaissances dans les branches utiles (langues, mathématiques).

Il s'agit donc de formation générale et non de formation déjà orientée vers des spécialités ou des concentrations. C'est la formation habituellement dispensée aux niveaux élémentaire, secondaire et collégial. Mais ce peut être aussi un développement équivalent acquis par expérience ou étude individuelle.

Par rapport au "GED", le récent document canadien "COUNSELORS HANDBOOK (1969)" classifie les professions et leur complexité selon 7 niveaux comparativement au 6 niveaux proposés par le "DICTIONARY OF OCCUPATIONAL TITLES" (couramment appelé D.O.T.) de 1966 (le D.O.T. américain fut adopté et adapté dans les versions canadiennes du COUNSELORS HANDBOOK).

Les spécialités professionnelles offertes au niveau secondaire demandent un"GED"de niveau 4 dans 65% des cas, de niveau 3 dans 32% des cas, et de niveau 2 dans 3% des cas.

Même si ces niveaux du"GED"demeurent encore fortement influencés par le contexte scolaire traditionnel, on peut observer que la plupart des spécialités professionnelles dispensées au niveau du collégial ne correspondent pas à des"GED"au-delà du niveau 4: les professions désignées comme ayant des"GED"de niveau 5 et qui pourraient se dispenser au niveau collégial sont presque toutes accaparées par le niveau universitaire. Ainsi les forces de contingentement et de sélection dans l'univers de la formation professionnelle imposent ordinairement des niveaux de formation générale préalable supérieurs aux exigences réelles de la spécialité.

3.5.3.4 PREPARATION PROFESSIONNELLE SPECIFIQUE ("SVP") 239

Cette expression, familièrement désignée"S V P", correspond au temps nécessaire pour acquérir techniques, informations et habiletés nécessaires dans l'accomplissement normal d'une occupation spécifique (ou spécialité de travail).

Le D.O.T. et le Counselor's Handbook proposent une échelle de durée en 9 niveaux pour cette formation professionnelle spécifique.

Niveau 1	Courte démonstration
Niveau 2	Durée variant de la courte démonstration à 30 jours
Niveau 3	De 30 jours à 3 mois
Niveau 4	De 3 mois à 6 mois
Niveau 5	De 6 mois à 1 an
Niveau 6	De 1 an à 2 ans
Niveau 7	De 2 ans à 4 ans
Niveau 8	De 4 ans à 10 ans
Niveau 9	Plus de 10 ans

Le"GED"et le"SVP"sont deux échelles distinctes: leurs niveaux ne sont pas correspondants.

3.5.4 INJECTION D'ELEMENTS GENERAUX PROFESSIONNELS OU PRATIQUES (éléments "GP") EN FORMATION GENERALE 240

Les éléments "GP" (pour généraux pratiques) constituent un néologisme; ils correspondraient à des sujets ou des thèmes dont l'orientation est d'ordre technique et économique; on pourrait également parler d'éléments généraux professionnels; on les retrouverait normalement dans des programmes de formation technique (générale), d'initiation aux technologies fondamentales et dans les programmes de formation administrative générale conçus pour tous; bref, tous les sujets qui sont d'utilité vitale pour tous dans la civilisation contemporaine: réalités juridiques, sociales, psychologiques, économiques. Ces thèmes sont donc fonctionnels tant pour la vie dans la plupart des milieux de travail que pour la vie courante de citoyen, de consommateur, de travailleur, etc.

Ces sujets peuvent être abordés dans le contexte d'une programmation systématique et structurée ou selon une programmation mosaïque (voir ces deux termes aux articles nos 2.1.5).

Ils sont presqu'inexistants dans la formation générale ou académique conventionnelle. Faute de transformation en profondeur dans les structures, il reste toujours une possibilité de revitaliser les programmes conventionnels de la formation générale en y injectant (selon les affinités possibles), dans les disciplines conventionnelles, un ensemble de défis qui seraient consistants comme ensemble et dont la nature et l'orientation seraient de type"G P" Cette action présuppose une offensive générale, impliquant tous les professeurs et toutes les disciplines de la formation générale actuelle.

D- COMMENTAIRES, OBSERVATIONS, CRITIQUES, SUGGESTIONS

1- Introduction

Le problème d'une éducation vivante est sous-jacent au problème de la formation professionnelle.

L'éducation est à l'échelle des rapports entre l'homme et l'univers: homme et univers étant, de part et d'autre, positivement ou négativement modifiables, perfectibles ou détériorables. L'éducation est donc plus ou moins positive ou négative. Elle peut être assez, trop, insuffisamment axée soit sur les éléments qui sont internes à l'homme, soit sur les éléments externes ou sur un juste équilibre des deux ordres.

L'éducation est donc coextensive à la vie entière.

On pourrait alors s'étonner de la crise actuelle qui se trouve exprimée diversement:

Exemples: "Comment rendre l'éducation vivante?"
"Comment ouvrir l'école à la vie, au monde?"
"Comment faire de l'école et des milieux d'enseignement des milieux de vie?"
"Pourquoi ce problème se pose-t-il pour certaines catégories d'éducation alors que dans d'autres catégories, ce problème n'existe pas?"
"Pourquoi certaines personnes clament-elles de plus en plus que l'école est ennuyante, abrutissante, anti-sociale?"

Ce qu'on appelle le "problème de la formation professionnelle" est d'abord et, en prédominance un problème de formation générale inappropriée, pour la très grande majorité (environ 4/5) de la population scolaire au niveau du secondaire, chez les jeunes. Font également partie de ce problème, l'entraînement professionnel précoce (v.g. les jeunes) et l'obligation d'organiser des stages de formation professionnelle à des adultes qui font face à des contraintes matérielles majeures (v.g. travailleurs sans emploi).

2- Le lexique comme grille d'observation et de diagnostic

L'ensemble des termes et des séries thématiques de termes qui sont considérés dans ce lexique peut constituer une grille d'analyse si on la confronte aux réalités actuelles de l'enseignement tant chez les jeunes que chez les adultes. Il y a, bien entendu, des différences dans les deux cas.

Bien sûr, un grand nombre de termes correspondent à des réalités déjà bien organisées et implantées dans nos systèmes d'éducation.

D'autres termes correspondent à des vides ou à des réalisations fragmentaires qu'on peut au moins songer à améliorer.

3- Les termes ou les séries de termes ayant une importance spéciale dans l'analyse critique

a) Contexte général de l'éducation (1.0)

Education (1.1.1)
Formation générale (1.2.2)
Formation ou éducation technique (1.2.4)
Formation à la technologie (1.2.5)
Domaine de l'éducation (1.3.2 et seq.)
Représentation (1.3.3.7 et seq.)
Matériel didactique (1.4.9)
Formes d'avenir des media (1.4.12)

b) Les modalités d'organisation et d'implantation en éducation (2.0)

Observations globales sur les problèmes de la programmation (2.5.1)
Formulation des objectifs d'enseignement - vs - méthodes traditionnelles de présentation des programmes (2.5.2)
Qualités d'un système d'éducation (2.1.3.3 et seq.)
Sortes de cheminement (2.1.4 et seq.)
Options graduées (2.2.7.6)
Unités capitalisables (2.3.1.3)
Au niveau des méthodes de dispensation et d'implantation
Généralités sur les méthodes (2.4.5 et seq.)
Pédagogie de l'objet technique (2.4.3.6)
Programme d'objets scientifiques et techniques (2.4.3.7)
Programmation à partir des rôles (2.5.3)

c) Contexte de la formation professionnelle (3.0)

Tronc commun (3.1.2.2)
Tronc commun artificiel (3.1.2.3)
Formation technique (générale) (3.1.2.4)
Exploration technique
Technologie (3.2.6)
Education aux arts industriels (3.2.17)
Education aux arts pratiques (3.2.19)
Formation générale aux techniques administratives (3.2.22)
Polyvalence, polyvalente (3.5.1)
Contingentement, sélection, élimination (3.5.2)
Durées des diverses formations professionnelles (3.5.3 et seq.)
Infection d'éléments généraux professionnels ou pratiques (éléments GP) en formation générale (3.5.4)

4- Observations sur certains termes clés

a) La formation générale

Le Rapport Parent reprend incessamment ce thème d'une générale conception de la formation générale. La définition [illegible] du présent lexique correspond assez bien aux éléments que la Commission Parent souhaitait pour une formation générale [illegible].

Cette Commission insistait sur une formation générale polyvalente intégrant tous les éléments d'une culture technique générale, d'une initiation à la civilisation économique moderne et des réalités socio-politiques de la société moderne.

Or, ces dimensions demeurent encore très faibles dans les programmes.

Bref, il y a lieu de reconsidérer plusieurs fois les éléments de définition et les notes données au terme "formation générale". (Voir l'article 1.2.2).

b) La formation technique

Par la formation technique, nous entendons ici la formation technique générale, l'éducation polytechnique et technologique.

En tant qu'éléments essentiels d'une formation générale polyvalente, commune à tous, cette formation est inexistante.

La plupart des éléments se retrouvent sans doute par-ci, par-là, dans le vaste répertoire des programmes mais ce n'est que concentration ou profil offert à tous, les éléments que le lexique attribue à ces termes sont nettement "sous-exploités". (Voir les articles 1.2.4 - 1.2.5 - 2.4.3.5 - 2.4.3.7 - 3.1.24 - 3.2.8 - 3.2.17 - 3.2.19).

c) Formation générale aux techniques administratives

On se trouve devant un problème analogue à celui du paragraphe précédent. (Voir les articles 3.2.21 - 3.2.19).

Note: A notre avis, la programmation professionnelle du secondaire, chez les jeunes (DIGEMS) contient déjà (surtout dans ses programmes de tronca commuña) la plupart des unités nécessaires pour constituer des profils de formation technique générale (une formation polyvalente technique en quelque sorte) et des profils de formation administrative ou socio-économique générale.

d) L'injection d'éléments généraux professionnels ou pratiques (éléments GP) en formation générale

A défaut d'efforts sérieux au niveau des programmes et des structures, cette opération de revitalisation des programmes actuels demeure immédiatement possible. Dans la mesure où une opération serait organisée avec dynamisme et compétence, avec le concours de professeurs appartenant à toutes les disciplines et à tous les blocs-programmes, cette opération pourrait s'avérer aussi positive (peut-être plus) que de nouveaux chambardements dans la programmation académique. (Voir l'article 3.5.4)

e) Les situations d'éducation (situation individuelle, situation de groupe, d'institution et de masse)

Les éléments définis à travers ces termes sont tantôt exclusifs, tantôt inclusifs.

Il existe beaucoup de confusion à ce sujet. On attend souvent, dans des situations de masse ou de groupes, des résultats qui ne sont possibles que dans les situations individuelles ou les situations de groupes. Que de fois n'entend-on pas l'expression: "il faut appliquer tous les modes et formes de l'enseignement individualisé" alors qu'on se trouve au plan de vastes groupes.

Les situations d'institution comportent par ailleurs des contraintes et une rigidité incompatible avec toutes les situations individuelles ou toutes les situations de groupe, mais les avantages exclusifs de cette situation "organisée" apparaissent dans la seule comparaison des définitions de ces quatre termes. (Voir les articles 1.3.1.1 à 1.3.5.1 incl.)

f) Les domaines (domaine cognitif, domaine psycho-moteur, domaine affectif)

Comprendre ces termes et la série des termes clés connexes est capitale pour cerner le problème de l'école "ennuyante".

Ce problème est au-delà des traditionnelles dissections taxonomiques. Il est inutile de faire la dissection scientifique de chacun de ces domaines isolément. En effet, par rapport à des matières concrètes, on s'enligne presque toujours tantôt dans le domaine cognitif, tantôt dans le domaine psycho-moteur, tantôt dans de bizarres amalgames de ces deux domaines.

L'important, c'est d'assurer d'abord le domaine affectif par rapport à n'importe quel objet d'apprentissage. Il faut se demander où se trouvent les grandes motivations, les intérêts profonds, actuellement?

Ensuite, chercher comment rattacher autour des motivations fonctionnelles (de nécessité ou de plaisir) le maximum de relations cognitives et psycho-motrices... et non l'inverse.

g) La représentation

(Ce terme constitue le noyau des termes voisins: informations, messages, media, audio-visuel, psycho-moteur, etc.). Il s'agit de savoir sous quelle forme se présente ou se "représente" normalement ce qu'on veut apprendre. S'agit-il d'apprendre:

- sous forme purement conceptuelle?
- sous forme verbale?
- sous forme verbale sonore, verbale écrite?
- sous formes sensorielles? (sonore, visuelle, audio-visuelle, fixe ou mobile, animée, tactile, omni-sensorielle)
- sous formes sensori-motrice, grapho-motrice, verbo-motrice, pleinement sensori-motrice?

Le drame des professeurs, dans la classe traditionnelle, c'est d'avoir un très faible pouvoir de représentation ou de présentation des objets d'apprentissage autrement que par la parole, l'écriture, la mimique. Du point de vue "pouvoir de présentation ou de représentation" il y a souvent plus de "potentiel" dans le coffre à jouet personnel d'un enfant que dans les murs de sa classe: le même phénomène se pose pour les bibelots des adolescents et les articles de consommation des adultes.

Aussi, est-il vital que les maîtres "en classe" sortent de la classe * et capitalisent surtout le potentiel éducatif des environnements familiers aux étudiants, "hors de l'école et de la classe", non seulement pour satisfaire le plan affectif mais pour qu'il y ait "matière première à éducation".

Autrement, la formation est infirme avant même de démarrer et ce, sous un double rapport. Quant il y a objet présenté ou représenté et quand cet objet est intéressant, captivant, désiré par l'éduqué, un grand problème de démarrage est résolu. Le problème technique qui vient après, c'est d'expliciter, par rapport à ces objets, toutes les dimensions cognitives et psycho-motrices... et non l'inverse.

Par ailleurs, les objets courants, favoris, familiers de la vie courante "hors de la classe et de l'école", ont tout ce qu'il faut pour permettre la plupart des éléments d'une formation générale telle qu'entendu précédemment.

---

* (au moins psychologiquement et par évocation)

On peut dire, dans une formule simplifiante: "Il faudrait filmer, capter, enregistrer ce que les étudiants vivent ou perçoivent hors de l'école et... l'approfondir, dans l'école, par l'éclairage des disciplines structurées".

L'inverse, c'est-à-dire l'apprentissage directe de la discipline structurée, agrémentée, par-ci, par-là, occasionnellement, de petits centres d'intérêts, devrait survenir... dans une phase ultérieure.

Le rôle vital de la "représentation" ou de la "présentation" implique les signaux de représentation et la correspondance entre les matières ou disciplines et ces signaux. Les ressources telles que: l'environnement physique, dans l'école, hors de l'école, le matériel didactique et toute la gamme des media se rattachent essentiellement à ce problème. Aussi longtemps que ces éléments ne seront pas développés davantage, l'éducation sera toujours plus ou moins "infirme" ou "paralysée" dans ses fondements.

Note: (Voir les articles 1.3.3.7 à 1.4.12 incl.)

La représentation ou présentation comporte deux étapes:

- les phénomènes concrets eux-mêmes;
- les phénomènes schématisés,

C'est en somme la différence entre une image d'homme ou d'avion et les planches anatomiques ou les plans maquettes.

Elle se complète, s'accompagne ou s'approfondit enfin par la réflexion verbale, orale ou écrite, définie ou symbolique et suggestive... et non l'inverse.

h) Formes d'avenir des media

Le lexique est excessivement concis à ce sujet.

Ce qu'il importe de rappeler, ici, c'est que les années 1972-73-74 constitueront dans l'histoire des années charnières entre un ancien monde de l'éducation et un nouveau monde. La plupart des grands problèmes pédagogiques actuels apparaîtront dans un contexte entièrement différent et dont il est d'ailleurs possible de donner une description physique anticipée et assez détaillée. (On pourra consulter à ce sujet, le document "Education: MEDIA, TECHNIQUES, SYSTEMES... qui survivront" par Alfred Veilleux et A. Lefebvre).

i) Le matériel didactique, l'équipement

Il existe, présentement dans les écoles, des équipements de laboratoire et des équipements d'atelier conçus soit pour des secteurs professionnels, soit pour des spécialités; ces équipements (principalement ceux de la formation professionnelle) représentent des sommes d'argent assez considérables.

Des ateliers d'électricité et d'électronique sont parfois munis d'une vingtaine de postes identiques valant environ $6,000./pièce. Des cas analogues se rencontrent en mécanique. Les étudiants seraient avantagés, croyons-nous par la variation plutôt que la répétition d'équipements identiques. Il existe, par contre, une énorme quantité d'ensembles variés, légers, à des coûts souvent inférieurs à $50. permettant des initiations technologiques ou polytechniques sur des sujets variés tels que: électricité, électronique, informatique, radio, télécommunication, métrologie, fluidique, optique, bio-chimie, mécanique statique, mécanique dynamique, thermo-dynamique, photographie, automobile.

Il ne s'agit pas là, évidemment, d'équipement industriel mais d'équipement d'initiation technologique (maquettes ou modèles réduits, simulations, etc.).

Ces ensembles permettent, en moyenne de 50 à 100 expérimentations diverses pour chacun d'entre eux. On peut imaginer le potentiel d'exploration qui pourrait devenir ainsi disponible non seulement aux inscrits en formation professionnelle mais à tous les étudiants de la formation générale.

Ce filon semble présentement trop peu connu et trop peu exploité.

j) L'organisation des structures

Le découpage des unités, des champs d'options, des champs de concentration, le décloisonnement, la cumulation des unités, la souplesse des normes de certification, etc., sont autant de composantes d'une base structurale qui se trouve assez bien réalisée, tant chez les jeunes que chez les adultes.

Les plus grandes déficiences se trouvent davantage au niveau de la dispensation et de la programmation.

k) La programmation

Si on relit attentivement le texte relatif au terme "Observations globales sur les problèmes de programmation", on peut dire que les programmes actuels fournissent les contenus cognitifs et psycho-moteurs mais ne fournissent pas les autres éléments.

Les programmes sont souvent formulés pour les professeurs et les administrateurs, alors qu'il y aurait avantage à diffuser toute cette documentation directement au niveau de l'étudiant.

Dans le cas des programmes qui furent reconstruits selon des taxonomies de formulation d'objectifs, on a amélioré considérablement la précision des objectifs cognitifs et psycho-moteurs mais les autres dimensions de la programmation font encore défaut. (Voir l'article 2.5.1)

l) Les options graduées

Il faudrait apporter une attention toute spéciale aux programmes de mathématiques et de sciences qui constituent, dans le système des voies, l'outil trop parfait de contingentement et d'élimination. (Voir les articles 2.2.7.6, 3.5.2).

m) Les "être capable de"

La formulation des programmes en unités capitalisables et en termes "d'être capable de" (déjà amorcée chez les adultes) aurait avantage à être développée chez les jeunes, surtout si les "être capable de" sont conçus selon une forme de projets et de défis fonctionnels (voir termes: projets, défis fonctionnels) et ne s'enlisent pas dans une fragmentation taxonomique illimitée, comme on risque de le faire chez les adultes. (Voir les articles 2.3.1.3 - 2.5.2)

n) Le dossier cumulatif

Ce qui manque le plus, tant chez les jeunes que chez les adultes, c'est une certaine forme de dossier cumulatif. Le dossier cumulatif existe chez les jeunes, mais c'est plutôt un dossier d'informations que l'administration et les équipes pédagogiques donnent.

Ce n'est pas un dossier présentable par l'étudiant et capable de témoigner de plusieurs apprentissages, projets ou activités en dehors des activités scolaires. Cette déficience est plus évidente et plus frustrante au niveau des adultes.
(Voir articles 2.3.1.5 et seq.)

o) La reconnaissance

Chez les jeunes, comme chez les étudiants du collège et de l'université, tous les cours sont créditables et certifiables.

Chez les adultes, tous les cours de formation générale et de secrétariat-commerce le sont, selon une formule assez intéressante et qui a le mérite d'éviter le problème des "voies" et des "discriminations" de castes qui peuvent en résulter.

Cependant, chez les adultes, le travail de structuration et de reconnaissance de toutes les matières n'a pas été parachevé.

Tous les autres cours de formation professionnelle, et les cours d'éducation populaire font encore l'objet de simple reconnaissance par attestation. La programmation semble satisfaisante mais les politiques structurales de reconnaissance et d'évaluation sont incomplètes. Chez les jeunes, en formation professionnelle, le contenu des blocs-programmes semble positif, les politiques de reconnaissance et d'évaluation sont normales; le problème principal n'est donc pas dans la reconnaissance mais dans l'adaptation à la mentalité, aux motivations normales des jeunes. (Voir les articles 2.3.1.5 et seq. et plus spécialement 2.3.1.5.6)

p) Les méthodes de dispensation et d'implantation

La faiblesse majeure, c'est par rapport à tout ce qui peut aider à rendre l'éducation "intéressante", captivante, active, psychomotrice.

Au niveau du matériel didactique, les déficiences sont particulièrement notoires dès qu'on sort des disciplines conventionnelles: français, anglais, mathématiques, histoire, chimie, morale, etc.

q) Le contexte de la formation professionnelle

Les programmes sont particulièrement faibles dans la détermination de profils ou de concentrations par rapport à une formation générale qui déborderait les concepts de secteurs ou de spécialités.

On aura avantage à reconsidérer les termes déjà identifiés comme termes clés dans ce secteur. (Voir l'énumération donnée au paragraphe 3-C).

r) Le problème central, la programmation
Les grandes tendances de la programmation

Programmation structurée - vs - programmation libre - vs - programmation mosaïque, etc.

ou

le débat entre les partisans des programmes déterminés, structurés, mesurables avec tests préorganisés... et ... les objecteurs.

Ce problème vise la conception même de l'éducation; mais les principes mis en cause sont beaucoup plus vastes et se transposent aux plans de l'organisation de la société, de l'économie et d'une anticipation futuriste où tout deviendrait de plus en plus "ordinatisé" et "anti-ordinatisé".

1. Eléments de la controverse: Illustrons le problème à travers les répliques d'un débat hypothétique.

   Objection: Le Hamlet ou le Macbeth de Shakespeare, à l'instar des productions éducatives contemporaines qui se sont avérées les plus riches, les plus vivantes et les plus dynamiques, ne furent pas d'abord programmés et disséqués "en objectifs préconstruits ni en item d'évaluation préconstruits". Ils furent d'abord conçus et exprimés comme des oeuvres vivantes. Aussi, lorsque l'éducation aura ses moyens de devenir vivante, les expressions captivantes, dramatiques et créatrices sortiront d'abord; après viendront l'analyse, l'approfondissement et l'évaluation.

   Réplique: On ne bâtit pas un édifice sans un plan précis, détaillé, minutieux; on ne construit pas un véhicule sans plan précis ou sans déterminer les performances désirées (évaluation), ni sans vérifier la réalisation ultérieure du rendement.

   Objection: Plusieurs concepteurs et inventeurs (v.g. Edison) ne pouvaient fonctionner ainsi; ils "intuitionnaient" d'abord, esquissaient des ébauches progressives et n'arrivaient à la plénitude de leur plan qu'aux termes de leurs essais.

   Réplique: En éducation, l'objection peut être valable dans certaines disciplines à caractère subjectif mais sûrement pas dans les disciplines "exactes" telles que les sciences, les mathématiques.

   Objection: Que penser alors de ces éminents scientifiques (dont plusieurs titulaires de prix Nobel) tels que: Kastler, Néel, Goldberg, Von Braun, Watson qui s'objectent à une éducation centrée sur les "acquisitions déjà acquises" au lieu de provoquer "l'imagination, la curiosité d'esprit, le refus des dogmes, l'esprit d'exploration, d'aventures et de découvertes, l'art de poser des questions nouvelles, des interrogations sans réponses dogmatiques trop assurées"...

2. Illustrations actuelles du problème en éducation

Plusieurs opérations, projets ou recherches (Opération Départ Montréal, Multi-Media, les centres communautaires), plusieurs crises étudiantes dans les polyvalentes, les collèges et les universités, plusieurs protestations contre les programmes "tout fait d'avance" et un enseignement trop structuré, trop magistral, témoigne d'une situation où s'affrontent deux conceptions apparemment irréconciliables.

Par ailleurs, d'autres équipes élaborent des programmes avec des objectifs de plus en plus précis, prévus d'avance, mesurables avec le maximum d'outils d'évaluation également "préfabriqués" et très détaillés. Ces opérations se réclament de conceptions "non moins sérieuses".

3. Elargissement du problème au plan social, dans une perspective futuriste

Nombreux sont les travaux qui essayent de projeter (vers les années 1980-2000) certains profils des tendances actuelles. Les plus audacieux (Asimov, Clarke, Huxley, Levin, Wells, Bradbury, Fast,...) comme les plus sérieux (Kahn, Wiener, Toffler, Bertrand de Jouvenelle, Berger, Gordon) affirment que la tension entre les deux tendances croîtra au lieu de se résorber.

4. Solutions possibles

Il semble qu'il y aura toujours diverses clientèles: certains adoreront et préfèreront des apprentissages très systématiquement programmés; d'autres en auront une certaine aversion et préfèreront inventer leur cheminement libre.

D'autres alterneront ou amalgameront les deux formes; d'autres les accepteront partiellement tout en les débordant. Il faudrait donc un cadre ample, permissif, permettant l'encadrement et le débordement, capable de reconnaître ces deux modalités apparemment opposées et de capitaliser sur elles (la vie, selon tant de penseurs est paradoxe, contradiction, dialectique, thèse, anti-thèse, etc.).

La vie associe le déterminé et le "non encore déterminé", le structuré et le non structuré, le programmé et l'imprévu au programme, le préconstruit et le "en train de se construire", le planifié et l'improvisé, le "découvert" et le "à découvrir", l'affirmation dogmatique et l'interrogation ou la remise en question.

Et cela par rapport à n'importe quel sujet, n'importe quel objet, n'importe quelle activité éducative. La programmation devrait donc:

- d'une part, proposer des objectifs et des éléments d'évaluation;
- d'autre part, proposer des interrogations ouvertes, des défis non résolus, et laisser beaucoup de "blanc" pour des variations analogues, des développements supplémentaires, des projets équivalents ou analogues mais non prévus d'avance.

Les formes de reconnaissance devraient être conçues pour reconnaître toutes ces activités éducatives, sans discrimination.

s) Les infirmités "congénitales et héréditaires" en éducation

Voici un extrait significatif d'un "Entretien avec Karl Rogers" rapporté par Jacques Mousseau dans la revue PSYCHOLOGIE DANS LE MONDE D'AUJOURD'HUI (janvier 1973, no 36, p. 57 et seq.)

P. - Qu'est-ce que la "non-directivité?"
- Comment pourriez-vous la définir?

C.R. - "Au sens le plus général du terme, il s'agit de faire confiance à la capacité qu'a l'individu de se connaître lui-même, à sa capacité d'acquérir les connaissances extérieures à condition que les moyens nécessaires lui soient fournis".

Voilà justement le "hic", ce fameux problème de "fournir les moyens nécessaires".

La situation idéale des "moyens nécessaires" impliquerait que tout "s'éduquant" puisse physiquement avoir accès à mille et une formes de données; données... non seulement verbales, non seulement graphiques, non seulement sonores ou visuelles, non seulement audio-visuelles, non seulement sensorielles, pas même seulement sensori-motrices mais pleinement "psycho-sensori-motrices".

Les réalités éducatives n'atteindront leur plein rendement que le jour où elles se présenteront sous toutes leurs formes de "présence".